

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**SER PROFESSOR EM NOVOS CONTEXTOS CULTURAIS – TRAJETÓRIAS E  
IDENTIDADES**

**Monique Montenegro**

**Orientador: Profª Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire**

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação,  
especialidade em Formação de Professores

**2018**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**SER PROFESSOR EM NOVOS CONTEXTOS CULTURAIS – TRAJETÓRIAS E  
IDENTIDADES**

**Monique Montenegro**

**Orientador: Prof<sup>a</sup> Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire**

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação,  
especialidade em Formação de Professores

**Júri:**

**Presidente: Doutora Ana Paula Viana Caetano**

**Vogais:**

Doutora Maria Carneiro Costa e Silva, Professora Auxiliar

Instituto de Educação da Universidade do Minho;

Doutor Ricardo Manuel das Neves Vieira, Professor Coordenador Principal

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria;

Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Doutora Isabel Maria Pimenta Henriques Freire, Professora Associada

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;

Doutora Maria João Mogarro, Professora Associada

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

**2018**

***Aos meus pais,***

## **Agradecimentos**

Nos últimos anos, durante a “aventura” do doutoramento, muitas pessoas estiveram presentes. Por isso, mesmo correndo o risco de me esquecer de alguns, gostaria de nomear àqueles que foram fundamentais para a concretização desta tese.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Isabel Freire, que além de orientar este trabalho com zêlo e dedicação, acreditou em mim e neste projeto, mesmo quando eu duvidava da minha capacidade enquanto pesquisadora e que, durante os obstáculos que a vida nos impôs nesses anos, mostrou sensibilidade e não me deixou desistir.

Agradeço à Professora Doutora Marisa Barletto, minha professora dos tempos de graduação, por ter me forçado a ler, pela primeira vez, Bourdieu, autor tão presente nesta tese.

Aos professores-imigrantes que se disponibilizaram a participar deste trabalho, mostrando muita generosidade ao contarem suas histórias, recordando momentos que emocionam quem conta e quem escuta.

À Matilde e Piedade, que junto com o Agrupamento de Escolas de Marvila e a equipa Histórias & Risos, me abriram as portas do universo escolar e mais que isso, estiveram presentes nos desafios que a imigração me impunha.

Aos meus anjinhos: Daniel, Débora, João Paulo, Sónia, Soraya e Rose, que estiveram presentes para ler, atender ligações desesperadas, indicar textos e/ou para ajudar a “desanuviar” a cabeça nos momentos mais difíceis. À Rita Alho, pela disponibilidade e confiança.

Às minhas lindas amigas: Cátia, Carina, Susana e Marisa, que não fazem ideia do quão importante foram neste processo ao me trazerem alegria e amizade. Ao João Miller e à Filipa Reis, por me propiciarem a imersão em um mundo tão diferente do meu e por me adotarem, mesmo com tantos pupilos lindos em casa.

À AHEAD, especialmente à família STP: Cat, Malé, Patrick, Pedrôncio e Torrezinha, que trouxeram uma alegria juvenil imprescindível e proporcionaram momentos inesquecíveis de amizade, amor, trabalho e companheirismo.

Agradeço às minhas irmãs Carla e Joana, que estão comigo desde o mestrado, acompanhando toda a minha trajetória em Portugal. Obrigada meninas, por dividirem a casa e a vida comigo, por escutarem as minhas histórias mais mirabolantes, por permitirem que eu faça parte das vossas vidas e por fazerem de Lisboa o meu lar.

Agradeço à minha eterna Chuchu, Paulinha (em memória), que foi amiga, conselheira e uma grande inspiração neste trabalho: quando crescer quero ser como você!

À família Gonçalves e à família Montenegro, que me apoiaram incondicionalmente nesta trajetória e estiveram sempre de braços abertos para me receber e me acalantar.

Por último, mas mais importante, agradeço aos meus pais, Ana Célia e Antônio, por acreditarem em mim, por serem meu porto seguro, por embarcarem comigo nesta aventura e por me apoiarem incondicionalmente, mesmo quando a saudade apertava o peito e o Oceano Atlântico parecia não ter fim.

## Resumo

As migrações internacionais contemporâneas têm sido objeto de estudo de diferentes áreas das Ciências Humanas. Especificamente nas Ciências da Educação, uma das problemáticas da investigação associada à imigração é a do impacto da diversidade cultural no ambiente escolar.

Apesar de muitos serem os trabalhos sobre a diversidade cultural, a nível internacional e em Portugal, os estudos são focados essencialmente nos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes ou nas interações entre sujeitos de culturas diversas no ambiente escolar. Porém, especialmente nos países com grande fluxo migratório surgem investigações centradas nos professores-imigrantes, nomeadamente no seu desenvolvimento profissional e nos seus dilemas, ao ingressarem em um novo sistema de ensino.

Contribuindo para esta discussão, este trabalho teve como objetivos principais: i) compreender que estratégias os professores-imigrantes utilizam para se integrarem e pertencerem a um novo contexto educacional; e ii) compreender como a cultura formativa destes professores-imigrantes influencia a sua prática pedagógica no sistema de ensino português.

Para tanto, o estudo contou com uma abordagem transdisciplinar, recorrendo a investigações da Psicologia Social e Intercultural, da Sociologia, Pedagogia e Antropologia, ancorando-se nas temáticas de Desenvolvimento e Identidade Profissional, Aculturação e Cultura Profissional.

O estudo, de carácter biográfico, foi realizado com seis professores imigrantes, provenientes de vários países e que estavam ou tinham estado integrados nas escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico na Grande Lisboa.

Os resultados permitem uma compreensão da (re)construção de suas identidades profissionais, do desenvolvimento de suas experiências de vida, aspectos fundamentais na dinâmica da prática profissional, bem como sua influência no sistema de ensino português.

**Palavras-chave:** identidade profissional; professores-imigrantes; método biográfico; diversidade cultural.

## **Abstract**

Contemporary international migration has been the object of study of different areas of the Human Sciences. Specifically, in the Education Sciences, one of the problems of research associated with immigration is the impact of cultural diversity on the school environment.

Although there are many works on cultural diversity, internationally and in Portugal, the studies are mainly focused on immigrant and immigrant descendant students or on the interactions between subjects of diverse cultures in the school environment. However, especially in countries with a large migratory flow, research focused on immigrant teachers, in particular in their professional development and their dilemmas, when entering a new education system.

Contributing to this discussion, this work had as main objectives: i) to understand what strategies the immigrants teachers use to integrate and belong to a new educational context; And ii) to understand how the formative culture of these immigrant teachers influences their pedagogical practice in the Portuguese education system.

For this, the study had a transdisciplinary approach, using the investigations of Social and Intercultural Psychology, Sociology, Pedagogy and Anthropology, anchoring in the themes of Development and Professional Identity, Acculturation and Professional Culture.

The study, with an autobiographical character, was carried out with six immigrant teachers from various countries who are or have been integrated into the public schools of primary school in Lisbon and surroundings.

The results allow an understanding of the (re) construction of their professional identities, the development of their life experiences, fundamental aspects in the dynamics of professional practice, as well as their influence on the Portuguese education system.

**Key works:** Professional identity; Immigrant teachers; biographical method; cultural diversity

# Índice

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1 - CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>20</b>
1.1 Método Biográfico .....	20
1.2 Recolhendo lembranças .....	26
1.3 Participantes do estudo.....	28
1.4 Apresentação breve dos professores .....	30
1.5 Análise de conteúdo .....	32
<b>CAPÍTULO 2 – PROFESSORES-IMIGRANTES.....</b>	<b>35</b>
2.1 Aumento da mobilidade internacional docente .....	35
2.2 Experiências dos professores-imigrantes durante sua adaptação .....	40
2.2.1 Problemas de integração profissional específicos.....	41
2.2.2 Práticas de ensino e a adaptação dos professores-imigrantes.....	43
2.2.3 Problemas na gestão de sala de aula.....	45
2.3 Impacto dos professores-imigrantes no sistema educativo do país de acolhimento .....	46
2.4. Considerações sobre a formação e desenvolvimento profissional dos professores-imigrantes.....	49
<b>PARTE II – PROFESSORES-IMIGRANTES EM PORTUGAL: EXPECTATIVAS, CAMINHOS, DESCOBERTAS E RESSIGNIFICAÇÕES.....</b>	<b>51</b>
<b>CAPÍTULO 3 – TRAJETOS E ESCOLHAS PRÉ - MIGRAÇÃO.....</b>	<b>52</b>
3.1 Subir no avião.....	60
<b>CAPÍTULO 4 – DAS EXPECTATIVAS AO REAL: CHEGAR A PORTUGAL E SE ESTABELECEER. ....</b>	<b>66</b>
4.1 Primeiro passos.....	66
4.2 Limitadores e Facilitadores de Integração .....	71
4.3 Ingresso no mercado de trabalho.....	75
<b>CAPÍTULO 5 – CAMINHOS PARA A SALA DE AULA.....</b>	<b>84</b>
5.1 Reconhecimento Profissional em Portugal.....	84
5.1.1. Brasil e Portugal, países irmãos .....	86



5.1.2. Países vizinhos, línguas diferentes.....	87
5.1.3 Experiência x Diploma .....	90
5.1.4 Se eu fosse brasileiro.....	94
5.1.5 Apto ou não? .....	96
<b>5.2 Ingresso no Sistema de Ensino Português .....</b>	<b>98</b>
5.2.1 Colocação de Professores em Portugal .....	99
<b>CAPÍTULO 6 – A DESCOBERTA DE UM OUTRO SISTEMA DE ENSINO – COMPARAÇÕES ENTRE O LÁ E O CÁ. ....</b>	<b>104</b>
<b>6.1 Monodocência .....</b>	<b>104</b>
<b>6.2. Relação Professor-Aluno .....</b>	<b>109</b>
<b>6.3 Níveis de exigência .....</b>	<b>113</b>
<b>6.4 Organização Curricular .....</b>	<b>115</b>
6.4.1 Carga horária dos alunos.....	116
6.4.2 Escolas sobrelotadas no país de origem .....	119
6.4.3 Método de Ensino .....	121
<b>6.5 Inclusão de crianças com NEE / Escolas Especiais .....</b>	<b>123</b>
<b>6.6 Escola e Sociedade .....</b>	<b>127</b>
<b>6.7 Infra-estrutura e Recursos Tecnológicos .....</b>	<b>130</b>
<b>6.8 Carreira Docente.....</b>	<b>134</b>
<b>CAPÍTULO 7 – SER E SENTIR-SE IMIGRANTE – REFLEXOS NA PRÁTICA DOCENTE. ....</b>	<b>139</b>
<b>7.1 Ser e sentir-se imigrante .....</b>	<b>139</b>
<b>7.2 Ser professor-imigrante.....</b>	<b>150</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>168</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>187</b>
<b>Anexo A – Guião de Entrevista .....</b>	<b>188</b>
<b>Anexo B – Quadros de Análise .....</b>	<b>192</b>
<b>Anexo C – Requerimento para qualificação profissional.....</b>	<b>261</b>
<b>Anexo D- Lista de documentos para o reconhecimento .....</b>	<b>263</b>
<b>Anexo E – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas .....</b>	<b>265</b>

## **Introdução**

O fenómeno da migração não é uma novidade. Durante toda a história humana, por diversos motivos, viajamos pelo mundo. Muitos fatores impulsionaram e impulsionam estes deslocamentos: a busca por novos territórios a serem colonizados, catástrofes naturais, guerras, fome, trabalho, estudos, diversão, entre outros.

Nas últimas décadas, devido ao aumento populacional e das discrepâncias sócio-económicas, intensificou-se a migração de pessoas dos países menos desenvolvidos para países mais desenvolvidos, em busca de melhores condições de vida (Sam & Berry, 2006).

Acompanhando esta tendência mundial, nas últimas décadas Portugal caracterizou-se enquanto país da imigração. Se Portugal, tradicionalmente era considerado como um país de emigração, no final da década de 90 e início dos anos 2000, o fenómeno da imigração passou a ter uma maior expressão.

Nos anos 60 e 70 do século passado, o número de estrangeiros residentes em Portugal oscilava entre os 20 e os 30 mil. Com a Revolução de Abril de 1974, observa-se um forte movimento migratório com o retorno de cidadãos nacionais das antigas colónias africanas que se tornaram países independentes, fenómeno que concorreu para o aumento da diversidade cultural da população portuguesa. Foi a partir da segunda metade da década de 90, após a queda do muro de Berlim (1989) e a entrada de Portugal na Comunidade Europeia (1986), que os fluxos imigratórios tiveram maior expressão. Estes movimentos de imigrantes dos países da Europa de Leste são acompanhados pela vinda de cidadãos brasileiros, dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e de macaenses, após a reintegração de Macau na República Popular da China, em 1999.

Porém, a partir de 2010, com a instalação de uma grave crise económica no país, observou-se um decréscimo no número de estrangeiros residentes. Entretanto, os fluxos migratórios não deixaram de acontecer e segundo os dados estatísticos disponíveis, em outubro de 2016, pelo Instituto Nacional de Estatística – INE, Portugal acolheu, em 2015, 37.851 imigrantes, mostrando um crescimento de 6% relativo ao ano anterior, totalizando cerca de 383.759 estrangeiros que possuíam título de residência.

Esta nova realidade gerou preocupações sociais na democracia portuguesa, das quais resultaram importantes avanços político-legislativos, com efetiva expressão a partir do primeiro quinquénio deste milénio. As políticas e a legislação ligadas às migrações têm vindo a ser avaliadas nos países da União Europeia pela *Migrant Integration Policy* (MIPEx), que considerou a Lei portuguesa da nacionalidade, de 2006, como a melhor lei europeia (avaliação de 31 países) para a promoção da cidadania comum. Também foi considerado que a Lei de Estrangeiros (lei nº 23/2007) produziu as maiores evoluções no que diz respeito à residência de longa duração na Europa. É ainda salientada a implementação da lei de reconhecimento das qualificações obtidas no estrangeiro para todos os cidadãos e o acesso universal à educação. No ranking do MIPEx IV, em 2015, Portugal foi considerado o segundo melhor país na integração de cidadãos estrangeiros (na primeira posição ficou a Suécia). Embora as leis anti discriminação surjam igualmente como as que espelham maiores avanços no grupo dos novos países de imigração, é neste campo, bem como no da participação política que são reconhecidas maiores fragilidades. A recente crise económica, com as inerentes repercussões no setor laboral, tem vindo a criar na sociedade portuguesa grandes recuos sociais e políticos em muitos campos e de forma acentuada nos imigrantes.

Apesar das conjunturas mudarem, estes movimentos demográficos sempre deixam importantes marcas nas sociedades que não se apagam, uma vez que muitos imigrantes fixam residência no país de acolhimento e, assim, contribuem para a miscigenização e o enriquecimento das culturas.

Diante deste fenómeno e considerando que “a migração internacional é parte de uma revolução transnacional que está remodelando as sociedades e a política ao redor do globo” (Castles & Miller cit. por Woodward, 2009, p. 21), as Ciências da Educação têm-se dedicado à pesquisa do impacto da diversidade cultural no ambiente escolar. Na Europa, tem predominado a perspectiva da educação intercultural que, tendo como um dos seus principais objetivos, a luta contra a exclusão (Díaz-Aguado, 2000), assume a diversidade e a pertença múltipla como uma riqueza da qual todos se beneficiam, tanto os que chegam como os autoctones (Abdallah-Preteceille, 2005). Na perspectiva intercultural considera-se que todas as pessoas estão em permanente processo de aculturação, não sendo este um fenómeno apenas restrito aos imigrantes ou aos grupos designados de minoritários,

não pode, portanto, ser confundido com assimilação (Sam & Berry, 2006; Abdallah-Preteceille, 2005).

Com isso e para, além disso, na perspectiva intercultural reconhece-se a diversidade como um valor e a pluralidade como elemento dinâmico e criativo da sociedade. A escola é vista como um espaço de diálogo e de respeito, no qual se reconhece o valor potencial transformador do conflito.

Apesar de muitos serem os trabalhos acerca desta temática, em geral, os estudos sobre a diversidade cultural na escola, a nível internacional e em Portugal, são focados nos alunos imigrantes e/ou descendentes de imigrantes (Neto & Neto, 2009), ou nas interações entre sujeitos de culturas diversas no ambiente escolar (Silva, 2008). Ou seja, estuda-se a influência dos alunos imigrantes na escola, como trabalhar com estes alunos de forma a respeitar sua diferença cultural, entre outros, considerando que os sujeitos culturalmente “diferentes”, presentes no sistema escolar são os alunos.

Porém, ao considerar que muitos podem ser os sujeitos que fazem da escola um espaço de diversidade cultural (Cruickshank, 2004; Valenta, 2009; Schmidt, 2010), surgem, especialmente nos países com grande fluxo migratório, investigações centradas nos professores-imigrantes. Tais investigações focam-se, essencialmente, nos dilemas do desenvolvimento profissional dos professores-imigrantes ao ingressarem em um novo sistema de ensino (Faez, 2010; Okanura & Miller, 2010) e realçam a importância de compreender a influência dos múltiplos contextos (institucionais locais, regionais e nacionais) no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a formação, tanto formal como informal, influenciam a prática docente (Bourdieu, 2004).

Em Portugal, não foram encontrados estudos sobre professores-imigrantes, talvez por ser um fenómeno recente e por serem relativamente poucos, ou porque os professores geralmente são vistos como representantes da cultura, responsáveis por transmiti-la e repassá-la a uma nova geração (Bourdieu, 2004), não se esperando que esta tarefa seja colocada nas mãos de recém-chegados à cultura (Elbaz-Luwisch, 2004).

Além da falta de estudos, outra dificuldade se impôs na pesquisa sobre a temática: as diferentes conotações do termo “professor-imigrante”. Na pesquisa bibliográfica realizada os termos encontrados foram *foreign-born*, *foreign-qualified*,

*foreign national, immigrant teachers, migrant teachers, internationally trained/educated teachers, foreign trained teachers e overseas teachers.* Esta diversidade de nomenclaturas está, segundo Bense (2016), estritamente relacionada com as políticas migratórias locais e seus processos para a obtenção de permissão de trabalho<sup>1</sup>.

Apesar da ausência de estudos, devido a minha experiência no sistema de ensino português, constatei que estes professores-imigrantes, para além de mim, estavam presentes e muitas indagações começaram a surgir. Por isso, considerando que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2004, p.17) e que qualquer trabalho de origem qualitativa “vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador” (Ludke & André, 1986, p.5) é que, para apresentar as questões de partida e objetivos deste trabalho, me apresento, trazendo trechos de uma auto-narrativa, escrita na fase de concepção do projeto da presente investigação, onde exponho a minha experiência enquanto professora-imigrante e enquanto processo formativo:

Falar somente de uma experiência vivida aqui em Portugal que tenha colaborado para minha formação não é nada fácil. Simplesmente porque qualquer experiência que eu tenha tido enquanto professora foi em Portugal. Formei em 2008, no Brasil, em Pedagogia, numa vertente generalista, ou seja, sou formada para docência no 1º ciclo, supervisão e coordenação de escolas. Nunca sonhei em ser professora do 1º ciclo, sempre pensei em seguir carreira acadêmica, apesar de achar fundamental esta experiência antes de entrar no meio acadêmico. Bom, seguindo esta lógica, quando formei, tinha de me preparar para entrar no mestrado. No Brasil os mestrados em instituições públicas são muito concorridos, chegam a ter 3 etapas: análise de currículo e projeto, prova escrita e entrevista. Os concursos para ser professora no Brasil tinham salários miseráveis, foi então que no meio de formar, entrar para o

---

<sup>1</sup>Esta dificuldade impôs uma reflexão acerca do termo utilizado neste trabalho, que se manteve, desde o início, enquanto ‘professor-imigrante’, uma vez que estes sujeitos vieram para Portugal não, exclusivamente, devido à profissão e passaram pelos mesmos processos burocráticos que todo imigrante deve passar no país.

sistema público e estudar para o mestrado, surgiu a oportunidade de vir para a Europa. Fui primeiro para Dublin, aprimorar o inglês, tendo em vista o mestrado em Portugal. Fiquei apenas 6 meses em Dublin e logo vim para Portugal, depois de ter sido aceita no programa de mestrado. Na verdade, nunca imaginei que fosse começar a minha experiência docente aqui. Foi mesmo por acaso. Depois de 6 meses em Portugal a amiga de uma amiga comentou sobre uma vaga para professora de inglês no 1º ciclo. Antes da entrevista estava com receio de não conseguir o trabalho por ser brasileira, mas durante a entrevista descobri que no agrupamento onde iria trabalhar eu não seria a única professora-imigrante, que tinha mais uma professora de outra nacionalidade (Romena) e que o próprio diretor do agrupamento era imigrante (Búlgaro). Fiz a entrevista e comecei logo a trabalhar. Lembro até hoje da primeira vez que entrei na sala de aula, parecia uma criança assustada. Eu tinha 3 turmas, lembradas até hoje como as 3 piores turmas que passaram por lá... acho que eu não podia começar melhor! A primeira vez que entrei na sala tinha um aluno em cima do armário... estava fazendo *parkour* na sala... até conseguir que ele saísse lá de cima não foi fácil! Na aula seguinte entrei e estava voando um balde de lixo... não foi um dia muito bom! Lembro de ir para casa chorando e muito cansada... tive que criar estratégias para conseguir aproveitar os 45 minutos de aula... foi um ano muito pesado. No ano seguinte eu resolvi assumir uma postura diferente perante os alunos... no primeiro ano eu era muito doce e muito simpática, não que eu não devesse ser, acho que grande parte dos meus alunos são demasiados carentes, mas antes disso eu precisava impor limites, estabelecer regras... então eu tive uma mudança de postura, que mantenho até hoje, estou no 4º ano letivo nesta escola, continuo sendo a professora das brincadeiras, dos abraços e beijinhos, mas consegui assumir uma postura mais dura quando preciso, a ter autoridade sem impor medo nos alunos... acho que é isso. Isto eu aprendi aqui em Portugal, na vivência com os alunos e com os meus colegas de trabalho. Eu percebi que a minha postura de medo frente aos alunos no primeiro ano não favoreceu, em nada, a minha prática. Aprendi, estou aprendendo

na verdade, a ser professora aqui, com as experiências que tenho vivido. Talvez essa mudança de postura possa representar algo que tenha colaborado para a minha formação... tive que me adaptar em diferentes aspectos, na linguagem (por causa do meu sotaque), na integração a um diferente tipo de sistema escolar (sua organização, funcionamento...), mas foi a relação professor-aluno, como ela ocorre, como se posicionar, como funciona esta interação... que mais me marcou, que mais contribuiu para a minha formação. A relação professor-aluno aqui em Portugal é muito diferente da que eu conhecia no Brasil, apesar de não ter tido experiência enquanto docente, eu sempre tive as minhas referências, seja pela licenciatura ou mesmo pela minha experiência enquanto aluna! A relação dos professores com os alunos aqui, em geral, é muito mais formal, mesmo no 1º ciclo... Isso me causa “estranheza” até hoje... isto de chamar por “você” e não por “tu”, de um pronome assumir uma representação de respeito. Lembro de uma situação em que um aluno, ao falar de mim, utilizou o pronome “ela”... foi logo repreendido pela coordenadora, eu não entendi nada, pois para mim não era aquilo que representava o respeito que ele tinha por mim, pelo contrário, até gostava desta proximidade, além do que “ela” era simplesmente um pronome... bom, acho que foi no meio desta informalidade brasileira e da formalidade portuguesa que tentei e tento encontrar um meio-termo na minha relação com os alunos.

Ao fazer uma releitura da minha auto-narrativa e ao relacioná-la com outras experiências vividas enquanto professora-imigrante, muitas discussões começaram a surgir. Diante delas, na tentativa de sintetizar os questionamentos, irei centrar-me em dois aspectos:

1) *A inserção dos professores-imigrantes no sistema público de ensino português.*

Na experiência que exponho, não só me coloco enquanto professora-imigrante, apresentando um novo sujeito responsável pela diversidade cultural na

escola, como mostro que não sou a única nesta mesma situação, ao colocar a presença de mais dois professores no agrupamento que também são imigrantes.

Segundo dados do MTSS - Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social em 2009<sup>2</sup>, Portugal contava com 1799<sup>3</sup> trabalhadores-imigrantes ligados à educação. Cerca de 52% a mais do que em 2004. Estes dados mostram não só a presença destes profissionais, mas um crescimento significativo destes no sistema de ensino português.

## *2) As adaptações necessárias à integração em um novo sistema de ensino*

Durante a auto-narrativa exponho três aspectos aos quais tive de me adaptar, à linguagem, ao sistema escolar e à relação professor-aluno. Em seu estudo *Linguistic and cultural adaptation of internationally educated teacher candidates*, Faez (2010) aponta enquanto fatores de adaptação dos professores-imigrantes:

- 1) O conhecimento cultural e a familiaridade com o sistema de ensino;
- 2) Os deveres e responsabilidades dos professores e dos alunos;
- 3) A cultura popular e a organização da sala de aula.

Tais adaptações tornam-se, muitas vezes, dificuldade ao considerarmos que os professores-imigrantes carregam uma “bagagem” formativa e cultural que entra em choque com outra cultura e precisa ser remodelada.

Neste sentido, ao considerar a existência destes professores-imigrantes no sistema de ensino português e que estes professores vieram de um país, com um contexto socioeconómico específico e consequentemente com uma cultura formativa específica, foram levantadas duas questões de partida:

*1) Que caminhos os professores-imigrantes seguem até chegarem à sala de aula em um novo país?*

---

<sup>2</sup> Não foram encontrados dados mais recentes que considerasse esta categorização. Este assunto será novamente abordado no Capítulo 2 – Professores Imigrantes.

<sup>3</sup> Vale ressaltar que estes dados não abrangem os estrangeiros que já possuem nacionalidade portuguesa.



*2) Como a cultura formativa dos professores-imigrantes influencia a sua prática pedagógica em um diferente contexto?*

E a partir destas duas questões, outras questões mais específicas surgiram:

- Que estratégias os professores-imigrantes utilizam para se integrarem e pertencerem a um novo contexto educacional?
- Como ocorre a socialização do professor-imigrante dentro do sistema de ensino português?
- Como as experiências vividas, pelos professores-imigrantes, no seu país de origem, influenciam a sua prática em um novo contexto?
- Como o professor-imigrante gere as suas representações, sobre a docência, construídas ao “longo da vida” em um novo contexto?

Na tentativa de responder tais questionamentos, o trabalho teve como objetivos:

- Compreender as motivações destes professores praticarem a docência em outro país;
- Compreender como os professores-imigrantes se integram a um novo sistema de ensino;
- Compreender como ocorrem as relações intergrupais e suas problemáticas, bem como as consequentes influências destas na comunicação intercultural e, por conseguinte, na relação pedagógica.
- Identificar quais estratégias os professores-imigrantes utilizam nesta integração;
- Identificar as principais dificuldades e limitações na integração do professor-imigrante ao sistema de ensino português;
- Compreender como os professores-imigrantes constroem e reconstróem sua identidade profissional diante de um novo contexto educacional;
- Compreender como a mudança de contexto cultural interfere ou não na prática pedagógica dos professores-imigrantes.

Relativamente à estrutura, este trabalho organiza-se em duas partes. A primeira, intitulada **Enquadramento teórico-metodológico**, está subdividida em dois capítulos. No capítulo 1 – **Caminhos da Investigação** são apresentados os caminhos adotados na metodologia deste trabalho, ou seja, qual a abordagem de pesquisa seguida, a escolha dos sujeitos, o instrumento de recolha de dados, e, por fim, a análise dos dados.

No capítulo 2 – **Professores-Imigrantes** é feito um enquadramento teórico dos estudos sobre professores-imigrantes que destacam o aumento da mobilidade internacional docente, especialmente em países com grande fluxo migratório; as experiências dos professores-imigrantes durante sua adaptação no país de acolhimento; o impacto que a integração dos professores-imigrantes tem no sistema de ensino do país de acolhimento; e os aspectos identitários destes professores.

A segunda parte do trabalho, intitulada **Professores-imigrantes em Portugal: expectativas, caminhos, descobertas e ressignificações**, estão subdivididas em cinco capítulos. Todos os capítulos desta segunda parte apresentam elementos teóricos em conjunto com a apresentação dos resultados. Optou-se, neste trabalho, por dialogar os dados obtidos com a teoria de forma contínua, diminuindo, dentro do possível, a distância entre os discursos teóricos com os discursos dos professores entrevistados.

No capítulo 3 – **Trajetos e escolhas pré-migração** é apresentada uma pequena retrospectiva das trajetórias dos professores entrevistados, com o objetivo de compreender seu percurso pessoal e profissional antes de imigrarem. Para tanto, já em modo de análise de dados, são abordadas temáticas como: cultura profissional, capital cultural e *habitus*.

No capítulo 4 – **Das expectativas ao real: chegar a Portugal e se estabelecer**, são apresentadas as expectativas dos professores entrevistados ao chegarem à Portugal, bem como os fatores que facilitaram e/ou dificultaram sua integração na comunidade portuguesa. Para tanto, ancorou-me na teoria sobre processos migratórios.

No capítulo 5 – **Caminhos para a sala de aula**, os discursos dos professores são apresentados em conjunto com a legislação portuguesa, demonstrando como foi a trajetória destes professores para o reconhecimento profissional em Portugal, bem

como os passos até o ingresso no sistema de ensino português, seja no aspecto legal ou no emocional, e como foi enfim, colocar os pés na sala de aula enquanto professores.

Ao contarem suas experiências, os professores usaram da comparação entre o *lá* e o *cá*, não só para mostrar as diferenças de contexto, mas também para justificar determinadas formas de ser/estar na profissão que os diferenciavam dos professores portugueses. Neste sentido, no capítulo 6 – **A descoberta de um outro sistema de ensino – Comparações entre o *lá* e o *cá***, são destacadas as temáticas que surgiram nos discursos dos professores entrevistados ao realizarem estas comparações, especificamente: a) Monodocência; b) Relação Professor/Aluno; c) Níveis de exigência; d) Organização Curricular; e) Inclusão de crianças NEE/Escolas Especiais; f) Escola e Sociedade; g) Infra-estrutura e Recursos Tecnológicos; h) Carreira Docente.

No capítulo 7 – **Ser e sentir-se imigrante – reflexos na prática docente**, apresentam-se os discursos dos professores acerca do fato de serem (ou não) imigrantes e como isso se reflete no seu dia-a-dia enquanto professor. Para a discussão foram utilizados estudos sobre a imigração, identidade e professores-imigrantes.

Por último, são apresentadas considerações finais acerca do trabalho e recomendações emergentes.

## **Parte I – Enquadramento teórico-metodológico**

## **Capítulo 1 - Caminhos da Investigação**

Neste momento, serão apresentados os caminhos adotados na metodologia deste trabalho, ou seja, qual a abordagem de pesquisa seguida, a escolha dos sujeitos, o instrumento de recolha de dados, e, por fim, a análise dos dados.

### **1.1 Método Biográfico**

Este estudo assumiu um carácter qualitativo, enquadrado no paradigma interpretativo (Coutinho, 2005; 2011; Estrela, 2007; Gonçalves, 2000; Amado, 2013), dado que se visou compreender os significados que os sujeitos, neste caso os professores-imigrantes, atribuem ao seu quotidiano profissional no contexto de sua inserção no sistema educativo do país para onde migraram.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), são desde logo considerados dados qualitativos, aqueles que são ricos em pormenores descritivos sobre pessoas, locais e conversas. Recorrer à metodologia qualitativa nos permite conhecer e compreender os pontos de vista dos sujeitos para, posteriormente, procedermos à sua interpretação.

Para Gonçalves (2000) o paradigma interpretativo é

(...) orientado para a compreensão e explicação da subjetividade dos sujeitos, no pressuposto de que o modo subjectivo como estes vivem a realidade social e a realidade de si próprios se constitui como elemento fundador da sua identidade, não num sentido individualista ou essencialista, mas intersubjectivo, que viabiliza o reconhecimento da origem social dos conteúdos subjectivos e a permanente reconstrução interpretativa que, em cada momento, o sujeito realiza das interações sociais. (p. 110-111)

### **A naturalidade do método – todo o ser humano é (re)construtor da sua história**

Durante muito tempo, no campo da Psicologia, considerou-se que as narrativas eram uma forma das pessoas representarem a realidade. Entretanto,

todos nós elaboramos, constantemente, narrativas das nossas experiências, não apenas representando a realidade, mas também construindo-a (Gonçalves, 2000).

Neste sentido, e ao considerar os objetivos deste trabalho, esta investigação, com um caráter biográfico (Josso, 2004), tem como marco teórico-metodológico os estudos em história oral, para o qual o sujeito da pesquisa é detentor de um conhecimento prático que forma concepções de vida e orienta suas ações, reconhecendo que o sujeito não está limitado à experiência do 'aqui e agora' (Horsdal, 2012).

Nessa abordagem, é através da memória construída nas narrativas que pode atingir-se a coletividade a que pertence o narrador, neste caso, os professores-imigrantes que atuavam ou tinham atuado no 1º Ciclo de Educação Básica (CEB) na Grande Lisboa<sup>4</sup>, revelando através deles, características do grupo, comportamentos, concepções, ideologias e valores. Vale ressaltar que não se trata de reduzir as condutas a comportamentos-tipo, mas de interpretar as experiências biográficas à luz de um contexto específico (Levi, 2002).

O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido. Para Mogarro (2006), os discursos não seriam

(...) objectos que revelam uma realidade que se encontra oculta sob eles, mas constituem eles próprios, enquanto modos de expressão da linguagem e das estruturas mentais, sistemas de construção dessa realidade, que prescrevem tanto como a descrevem, sendo produtos materiais da mediação entre as realidades pessoais e sociais. (p.79)

A construção da narrativa a ser elaborada pelo sujeito ao refazer<sup>5</sup> sua trajetória envolve um processo seletivo de memória (Halbawachs, 1990), ou seja, ao

---

<sup>4</sup> A Região de Lisboa está dividida em duas sub-regiões: Grande Lisboa e Península de Setúbal. A sub-região Grande Lisboa compreende 9 concelhos: Amadora, Cascais, Lisboa, Loures, Mafra, Odivelas, Oeiras, Sintra e Vila Franca de Xira.

<sup>5</sup> Para Halbawachs (1990) lembrar não é reviver, mas refazer, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.

contarem suas histórias, os sujeitos não fazem uma reprodução exata do passado, nem tampouco controem uma história ficcional. É uma reconstrução a partir do presente, na qual os sujeitos buscam organizar os eventos passados, em uma linha comum, estabelecendo relações necessárias entre o passado e o presente (Bolivar, Domingo & Fernandez, 2001).

Do ponto de vista epistêmico-metodológico, a argumentação central da pesquisa baseada em narrativas autobiográficas é a dimensão da experiência no contexto da vida da pessoa, tomada como objeto de conhecimento e de interpretação da realidade. Nesse sentido, a experiência é tomada como experiência formadora, caracterizada como processo de aprendizagem e conhecimento, elaborado em três níveis: 1) das aprendizagens e conhecimentos existenciais; 2) das aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos; e 3) das aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (Josso, 2004). Deste modo, a experiência formadora refere-se à implicação global do sujeito com sua própria existência, uma vez que

(...) a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscientes), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. (Josso, 2004, p. 55).

A experiência formadora tem a ver com a aprendizagem da profissão e com o desenvolvimento pessoal e profissional, dentro e fora dos programas de formação, ao longo de sua trajetória profissional. Dessa forma, a pesquisa narrativa parte da concepção de que os processos formativos, de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional compreendem a implicação da pessoa consigo mesma e com os contextos onde se constituem suas experiências pessoais e profissionais de formação.

Por isso, a pesquisa baseada em narrativas autobiográficas tem por finalidade revelar o vivido para além dos fatos e acontecimentos, constituindo uma forma particular de apreensão da experiência e, tanto quanto possível, da complexidade que a caracteriza.

Do ponto de vista processual, a narração de si compreende uma atividade de elaboração intelectual e de socialização do pensamento, reconstituindo a experiência vivida a partir de suas significações no contexto de vida da pessoa.

### **O individual e o coletivo como um todo coerente e articulado**

Dentro do Paradigma da Complexidade, Edgar Morin afirma que a reforma do pensamento exige que o indivíduo conceba a relação do global com o local e do local com o global, religando conhecimentos entre si. Assim, “nossos modos de pensar devem integrar um vaivém constante” (Morin, 2013. p. 184) entre as partes e o todo.

Neste sentido, no plano da interioridade a pessoa que narra se deixa levar pelas associações livres para evocar as suas experiências e organizá-las numa coerência narrativa e, no plano da exterioridade, a autodescrição do processo de socialização, de um caminho com as suas continuidades e rupturas, envolve competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo (Josso, 2004).

Para Bakhtin (1981), há uma “decisiva significância na evolução da consciência individual, à medida que a pessoa distingue o seu próprio discurso do de outros, entre o seu próprio pensamento e o de outras pessoas” (p. 345). O discurso internamente persuasivo, para Bakhtin, está fortemente interligado com a “própria palavra”, mesmo no “pensamento próprio” e na compreensão dialógica da linguagem, esse discurso é metade nosso e metade do outro.

Enquanto método de investigação científica, a abordagem das narrativas autobiográficas vem se desenvolvendo sob uma perspectiva particular: a de estabelecer a relação entre a pessoa e o mundo e, assim, fazer compreender a inquestionável implicação entre o eu e o outro, entre a singularidade de uma vida e a história coletiva de um acontecimento, de um grupo, de uma época.



De fato, a pessoa não vive e nem se faz sozinha e a sua trajetória tem uma implicação histórica e social, ou seja, sua forma de ser e estar no mundo tem a ver com as condições contextuais e existenciais que marcam toda sua vida.

Freire (1993) ressalta a relação da história individual e coletiva ao afirmar que:

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo, Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um priori da nossa história individual e social.” (p.104)

Neste sentido, se o homem é um ser histórico, em permanente movimento que está constantemente fazendo e refazendo seu saber mediatizado pelo mundo (Freire, 2011), a potencialidade das narrativas autobiográficas, enquanto instrumento e procedimento de pesquisa, está no fato que as histórias de vida podem ser um meio de apreensão e análise dos contextos, considerando que:

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividadedestotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-no no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. (...) Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. (Ferrarotti, cit. por Nóvoa, 1995, p. 18).

### **Escutar as histórias de vida dos professores – um processo de pesquisa e de formação**

Ao considerarmos a multiculturalidade do indivíduo (Vieria, 1999), ouvir as histórias de vida dos sujeitos torna-se fundamental para pensar a transformação das pessoas e suas reconstruções identitárias. (Abdallah-Pretceille, 2004; Casal, 1997; Dominicé, 1984; Josso, 1988, 2004; Le Grand, 2004; Nóvoa, 1995; Souza, 2004), uma vez que permite, ao dar voz ao sujeito, que a análise do discurso possa

“descortinar (em vez de ocultar ou abafar) o papel estratégico do indivíduo e das suas disposições pessoais” (O’ Neill, 2003, p. 238).

Dispor-se a ouvir as histórias de vida não é simplesmente ouvir o passado de quem conta. As histórias de vida são processos históricos e, portanto, a vida individual e coletiva exposta nos discursos não pode ser considerada um dado, mas sim uma construção e reconstrução permanente (Vieira, 1999, 2003).

Paulo Freire (1974) afirma que “quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é.” (p. 44). Assim, a partir da reflexão pessoal, que permite uma compreensão da realidade, que a formação através de métodos biográficos ocorre. (Vieira, 2007)

Neste sentido, na área de Formação de Professores, as narrativas têm sido um método de investigação eficaz, na medida em que, ao relatarem suas experiências de formação e docência, os professores tendem a articulá-las aos seus grupos de convívio, à família, à escola, e à sociedade, que funcionam como lugares de construção e reprodução de padrões e também de singularidades e de inovações (Bolivar, 2002; Freitas & Galvão, 2005).

Os testemunhos orais dos professores revelam,

(...) a subjectividade inerente às relações sociais e aos sentidos e estratégias que são desenvolvidos pelos indivíduos, mas também pelo seu grupo de pertença e pela comunidade, em simultâneo com as estratégias de aliança e de confronto, as redes de solidariedade ou as atitudes de conflito. (Mogarro, 2005, p.15)

Ao buscarmos, neste trabalho, compreender como a mudança de contexto cultural interfere ou não na prática pedagógica dos professores-imigrantes, as experiências de vida, narradas pelos próprios sujeitos, foram ingredientes-chave para esta compreensão. Dar importância às vivências e memórias dos professores, colocando-os no centro da história, nos permitiu a compreensão de suas realidades educativas. (Mogarro, 2005).

Assim,

Ouvir a voz, as narrativas e as histórias (stories) dos professores (conhecimento vindo do interior) e escutar as suas histórias de vida (life histories) tem sido, há muito tempo, uma parte vital do trabalho dos investigadores e formadores de professores para a compreensão dos valores, conhecimento e prática profissionais dos docentes (Day, 2001, p. 67).

Considerando, ainda, que as narrativas autobiográficas permitem analisar as identidades profissionais docentes, seu eventual desenvolvimento, bem como ter em conta a ação dinâmica das identidades (Bolivar et al, 2001; Sousa e Almeida, 2012; Viera, 2003), os relatos orais configuraram-se como técnica e procedimento de produção de dados, subsidiando o estudo da formação e do trabalho docente em seus mais diversos aspectos.

As narrativas, neste trabalho, permitiram explorar os aspectos mais variados das vivências dos agentes sociais no seu percurso formativo-profissional, através da realização de entrevistas com professores-imigrantes que atuam no 1º CEB português, onde foram abordadas as suas experiências enquanto aluno e enquanto professor, os episódios e os contextos da profissão, a sua cultura profissional, seus princípios éticos e deontológicos, sua identidade profissional, entre outros.

## **1.2 Recolhendo lembranças**

O contar a própria história, mesmo que de forma delimitada, desencadeia diferentes processos, por isso, nas entrevistas narrativas, é importante deixar que o entrevistado fale livremente. Quanto menor for a intervenção do entrevistador maior será a riqueza da informação recolhida, “(...) dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas.” (Guerra, 2006, p. 51).

Entretanto, considerando os objetivos definidos do trabalho, optou-se pela elaboração de um guião (Anexo 1), garantindo o desenrolar das entrevistas “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o

entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke & André, 1986, p.34). Assim, a narrativa é incitada por questões específicas, a partir do momento em que o narrador começa a contar sua história, conservando ele próprio a fruição da narrativa.

Neste sentido, apesar de a entrevista possuir um fio condutor, deixou-se que o entrevistado organizasse o seu discurso “seguindo uma ordenação lógica e coerente que lhe é particular” (Mogarro, 2005, p.15).

Este tipo de técnica de entrevista implica por parte do entrevistador atitudes de flexibilidade e compreensão, uma vez que os temas do guião podem surgir espontaneamente no discurso do entrevistado, levando o entrevistador a reorganizar mentalmente o guião.

Enquanto pesquisadora, este trabalho se apresentou como um desafio, por uma certa dualidade entre o duplo papel social de professora-imigrante e de investigadora. Ao mesmo tempo que eu pertencia ao grupo dos sujeitos da pesquisa, correndo o risco de deformar a realidade (Campenhoudt, 2003), ficando presa na posição de professora-imigrante, vinha carregada de concepções políticas e ideológicas sobre a temática das migrações o que dificultava o processo de objetivação. Ou seja, este duplo posicionamento dificultava ainda mais “a tentativa – nunca completa – de descobrir a realidade social assim como ela é, mais do que gostaríamos que fosse.” (Demo, 1989, p. 20).

Contudo, o fato de também ser imigrante e trabalhar na educação, ajudou na criação de empatia com os entrevistados, como se eu conseguisse entender os percalços destas trajetórias, uma vez que tínhamos “passado pelo mesmo”. Este fato fica evidente em alguns trechos das entrevistas, nos quais os entrevistados utilizam a terceira pessoa do plural, me colocando na narrativa, como Luzia: “Porque passamos por tanta coisa...”; Esperam compreensão, por talvez já ter passado pelo mesmo: “E gozarem o meu sotaque, debes perceber! (risos)” (Aurea); Ou até ressaltarem nossas diferenças para explicar determinadas situações: “Não é como tu, né? (risos) Nasceste a falar português, eu não!” (Florina).

Segundo Minayo (1994), nenhuma entrevista é uma conversa despreocupada e neutra e mesmo que tenha se buscado uma reflexão contínua durante o trabalho, tanto o entrevistador quanto o entrevistado vão para a entrevista carregados de expectativas.

O entrevistador pode ter a tentação de querer confirmar suas hipóteses de partida, de imaginar possíveis respostas às suas questões de investigação e já possuir resultados antes mesmo de obter os dados. Já o entrevistado tem a oportunidade para falar e ser ouvido, pode sentir-se avaliado, ameaçado, invadido, pode querer emocionar o entrevistador ou até mesmo querer agradar (Szymanski, 2004). Neste sentido, o trabalho de análise de dados foi realizado com um esforço redobrado, buscando evitar, da minha parte, resultados influenciados por hipóteses de partida.

### **1.3 Participantes do estudo**

Este trabalho centra-se na análise das entrevistas com seis professores-imigrantes que atuavam ou tinham atuado no 1º CEB da Grande Lisboa, sendo dois do género masculino, Apostol (Bulgária) e Jacques (Bélgica), e quatro do género feminino, Aurea (São Tomé e Príncipe), Elena (Espanha), Florina (Romênia) e Luzia (Brasil)<sup>6</sup>.

Encontrar estes sujeitos foi um dos grandes desafios deste trabalho. Não por serem poucos ou não existirem, mas porque não há, segundo a Direção Regional de Ensino de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), dados acerca dos professores-imigrantes que atuam no Sistema de Ensino Português. Isto se dá, uma vez que para lecionarem em Portugal estes professores, ou a maioria deles, necessitam ter nacionalidade portuguesa<sup>7</sup>. Neste sentido, para a DRELVT a questão de ser imigrante já não se coloca quando estes professores participam do concurso de colocação de professores.

---

<sup>6</sup> Nomes fictícios.

<sup>7</sup> Este assunto será aprofundado no Capítulo IV: Caminhos para a sala de aula.

Nesta perspectiva, a seleção dos professores participantes aproximou-se da técnica de amostragem denominada “bola de neve”<sup>8</sup>, na qual a primeira “bola” era eu mesma. Enquanto professora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), eu trabalhava no mesmo agrupamento de escolas que Florina. Esta, por sua vez, conhecia Apostol e assim sucessivamente, também com indicações dos professores do Instituto de Educação.

Esta “bola de neve” nos trouxe, 10 professores de diferentes nacionalidades, entretanto, apenas 6 se mostraram disponíveis e/ou se enquadravam nos requisitos pré-estabelecidos para a seleção dos sujeitos.

Para a realização das entrevistas, buscamos professores do 1º ciclo que, para além de terem nascido em outro país, que não Portugal, tenham crescido e realizado sua formação escolar e académica no país de origem.

Considerar o local da formação escolar destes professores enquanto requisito justifica-se ao considerarmos que a escola também prepara seus futuros professores (Bourdieu & Passeron, 1982), ou seja, ainda antes de realizarem uma formação profissional, estes sujeitos já adquiriram representações acerca da docência, representações estas que funcionam enquanto estruturas reguladoras do seu trabalho e, conseqüentemente, influenciam sua identidade profissional (Garcia, 1999).

Para além disso, ter como requisito a formação profissional no país de origem é importante se considerarmos que “a educação é prática simultaneamente técnica, ética e política, atravessada por intencionalidade teórica e fecundada por uma significação simbólica, conceitual e valorativa” (Severino, 2002, p. 84) e que, neste sentido, a formação também deverá contemplar estes diversos domínios, considerando as culturas vividas pelos sujeitos envolvidos.

---

<sup>8</sup> A amostra por bola de neve é uma técnica de amostragem não probabilística onde os indivíduos selecionados para serem estudados convidam novos participantes da sua rede de amigos e conhecidos. O nome de “bola de neve” provem justamente dessa ideia: do mesmo modo que uma bola de neve rola ladeira a baixo, cada vez mais ela aumenta seu tamanho. O mesmo ocorre com a essa técnica amostral, ela vai crescendo a medida que os indivíduos selecionados convidam novos participantes

O contexto em que é realizada a formação do educador é obrigatoriamente um espaço valorativo, em que os valores estão presentes em todo o processo, embora nem sempre se tenha consciência plena desta presença ou de suas interferências. Todas as decisões tomadas nos processos de formação e auto-formação do educador, as escolhas feitas, as significações, as atribuições, os comportamentos desejados, as atitudes assumidas, implicam procedimentos valorativos nem sempre claramente compreendidos e explicitados.

#### **1.4 Apresentação breve dos professores**

Apostol é búlgaro e chegou no ano 1992, portanto residia em Portugal há 23 anos. Cresceu e se formou na Bulgária. Decidiu viver em Portugal por dois motivos, afetivos e políticos: “Optei por vir pra cá... casei com uma portuguesa lá! Casei lá... era para casarmos no fim do curso, mas as coisas se aceleraram! Casamos lá e voltamos pra cá em 92, viemos pra cá em 92, já com uma filha pequena, com 1 ano. Porque em 89 caiu, na Bulgária, o regime socialista e a vida se tornou bastante complicada”.

Aurea é santomense, e era a segunda vez que vivia em Portugal. Na primeira, de 1994 à 2000, Aurea veio fazer sua licenciatura, uma vez que em São Tomé não tinha possibilidade. Apesar de não ter feito toda a sua formação no país de origem, Aurea se caracteriza enquanto sujeito desta pesquisa, uma vez que, ainda antes da licenciatura, deu aulas durante 15 anos em São Tomé. Após a licenciatura, Aurea voltou para seu país de origem, onde trabalhou como docente, durante mais 5 anos até conhecer seu atual marido (português) e voltar para Portugal, em 2005.

Jacques é belga e chegou a Portugal em 1986, ou seja, residia neste país há 29 anos. Assim como Apostol, cresceu e se formou no seu país de origem, onde trabalhou enquanto professor cerca de 10 anos. Jacques, ainda na Bélgica, ingressou no Movimento da Escola Moderna, um dos motivos que o trouxe para Portugal

(...) num encontro que eu tive na Holanda, encontrei uma representante do movimento português, estamos agora a falar de 80 e pouco, era 80 ou 81... eu comecei a trabalhar na escola em 79, portanto deve ter sido em

80/81, portando aqui [em Portugal] estava o movimento ainda pós período revolucionário, muito ativo e aquela colega a Teresa, que representava muitas vezes o movimento fora do país, encontrei-a por acaso... e na forma como ela falava como o movimento fazia aqui... Eu achava que encontrava aí uma maneira de ver a Pedagogia, porque dentro da Escola Moderna há muitas variáveis, portanto eu estava a ver aí algumas coisas que tinham muita semelhança com a nossa linha de Pedagogia Institucional (...) e depois ficou-me ainda mais a vontade de perceber o que se passava em Portugal (Jacques).

Para além do interesse profissional, Jacques casou-se com uma portuguesa e “apareceu a situação de ‘onde é que a gente vai trabalhar?’. Na Bélgica ou em Portugal? E escolhemos Portugal” (Jacques).

Elena é espanhola, veio para Portugal em 2006, havia 9 anos. Cresceu e se formou na Espanha, onde trabalhou como professora durante 4 anos e veio para Portugal, após conhecer o namorado “neste verão, fui de férias, conheci o Paulinho, que é o meu namorado, meu noivo agora... e pronto... no ano a seguir vim cá!”.

Florina é romena, veio para Portugal em 1996, portanto havia 19 anos. Cresceu e se formou na Romênia, onde trabalhou enquanto professora durante 11 anos e decidiu viver em Portugal por causa do marido que já conhecia o país “(...) e gostou e por isso: ‘Quer casar comigo, vem comigo para Portugal!’”. E foi o que aconteceu! (risos). Larguei tudo e vim pra cá!”.

Luzia é brasileira e estava em Portugal há 13 anos, portanto, desde 2002. Cresceu e se formou no Brasil, onde trabalhou enquanto professora durante 7 anos. Luzia decidiu vir para Portugal por causa do marido: “Então menina... Caindo no estereótipo da brasileira que arranja um marido português pra ter passaporte vermelho... (risos) Brincadeira! Foi por amor! Meu marido trabalhava, aliás, trabalha, para uma empresa que tem sede também no Brasil... e eu conheci meu marido lá!” (Luzia).

Dos seis professores, cinco possuem nacionalidade portuguesa, dos quais quatro adquiriram a nacionalidade através do casamento. Exceptuando Luzia, que é



brasileira, Aurea, que é santomense e Elena que é espanhola e tem a chegada em Portugal mais recente, todos os outros tinham de possuir a nacionalidade portuguesa para poderem lecionar em Portugal, como ressalta Apostol:

“Não podia entrar de outra maneira... Por exemplo, eu posso ter inveja dos brasileiros e dos países lusófonos, porque a nacionalidade portuguesa não é uma exigência. Nos concursos de pessoal docente, tem que ter nacionalidade portuguesa ou ser abrangido... para poder exercer em Portugal.”

### **1.5 Análise de conteúdo**

Para o tratamento das entrevistas utilizou-se a análise de conteúdo que tem por objetivo a compreensão e interpretação do discurso dos entrevistados, tanto em seu conteúdo explícito quanto implícito. Segundo Laurence Bardin, a análise de conteúdo é

“(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin 1994, p. 31)”.

Assim, para a organização e análise de dados seguiu-se as técnicas propostas por Bardin, considerando as seguintes fases: a pré análise, a análise do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise de conteúdo teve início na própria transcrição integral das entrevistas, quando, enquanto pesquisadora, revivia, refletia e fazia minhas primeiras leituras do conteúdo das entrevistas.

Após a transcrição das entrevistas, partiu-se para a organização dos dados. A partir de uma primeira leitura transversal das entrevistas, identificou-se um conjunto de temas de análise, cuja primeira orientação foram os temas organizadores do

guião de entrevista. Assim, reorganizou-se o discurso dos professores entrevistados segundo os temas emergentes.

A partir desta organização, fizemos uma releitura do material e, pouco a pouco, fomos descrevendo os dados que possuíamos, formulando possíveis categorias, refazendo observações, mudando as categorias antes formuladas, fazendo e refazendo essa tentativa de organizar os dados sem desconsiderar quaisquer elementos das entrevistas. Essa fase de organização e análise, na qual buscamos formular categorias “é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante” (Franco, 2007, p.59).

A partir dessas leituras e releituras que permitiram sínteses provisórias, pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes referindo-se aos mesmos assuntos, constituiu-se as categorias que emergiram no trabalho (Szymanski, 2004, p. 75).

Durante este processo de análise, algumas dúvidas, referentes às falas dos entrevistados, bem como a ausência de algumas temáticas, fizeram com que um novo contacto fosse feito com estes professores. Diferente do primeiro momento, este segundo contacto foi feito através de e.mail, onde os professores foram questionados de forma mais concreta acerca das dúvidas envolvidas.

Na busca de facilitar agora o tratamento dos dados, foram elaborados ‘quadros sínteses’, organizados segundo categorias e subcategorias que surgiram na análise do material, com todas as falas dos professores (Anexo 2)

Assim, durante toda a análise das entrevistas buscou-se

“(...) componentes impregnados nas mensagens socialmente construídas via *objetivação* do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou ‘desconstruídas’, mediante um processo trabalhoso (mas, não impossível) e dialético, tendo em vista a explicitação do processo de *ancoragem* e estabelecendo como meta final o desenvolvimento da consciência” (Franco 2007, p. 20).

Para tanto, na busca de uma desconstrução e objetivação dos discursos dos professores melhor elaborada, contei com a aferição da professora Isabel Freire, orientadora deste trabalho, que em um trabalho de parceria, colocaborou para possíveis *insights* desta análise, bem como na reflexão da organização das categorias.

## Capítulo 2 – Professores-Imigrantes

O fenômeno da imigração, como já citado, não é uma novidade. Desde sempre viajamos pelo mundo, por diferentes motivos. Entretanto, se a imigração, de modo geral, não é algo novo, o fenômeno da migração de professores é mais recente e, talvez por isso, os estudos sobre a temática só começou a ganhar força nos últimos 10 anos (Bense, 2016).

Em seu trabalho *International teacher mobility and migration: The exploration of a global phenomenon*, Bense (2016) realizou um levantamento dos estudos que abordassem a temática dos professores-imigrantes e constatou que desde 2006, 100 trabalhos (excluindo teses de doutoramento) teriam sido publicados, dos quais, metade nos últimos 6 anos, demonstrando assim, um crescimento no interesse pela temática.

Tais estudos, segundo o mesmo autor, abordam diferentes aspectos, entretanto, enquadram-se, no geral, em três categorias:

1. No aumento da mobilidade internacional de professores;
2. Nas experiências destes professores durante sua adaptação;
3. No impacto destes professores no sistema educativo do país de acolhimento.

Neste sentido, buscando um enfoque na problemática em estudo, neste capítulo ir-se-á dialogar com os estudos sobre professores-imigrantes, a partir das categorias elaboradas por Bense (2006) e por fim, far-se-ão algumas considerações acerca da temática.

### 2.1 Aumento da mobilidade internacional docente

Nas duas últimas décadas, houve um aumento significativo da mobilidade dos professores, resultado do crescimento da imigração internacional de profissionais qualificados. Ao lado de enfermeiros, médicos e engenheiros, os professores representam uma das profissões de maior mobilidade (Bense, 2006).

Inicialmente esta grande escala de mobilidade de professores centrava-se entre a Grã-Bretanha, Canadá e Estados Unidos (Caravatti, Mcleod, Lupico e VanMeter, 2014).

As razões atribuídas para este fenómeno acontecer, especificamente, entre os 3 países é a língua em comum; as redes pré-estabelecidas por estes imigrantes, que buscam migrar para países onde já tenham comunidades do seu país de origem, ou mesmo relações históricas, que poderiam facilitar a adaptação; e as semelhanças culturais e educacionais entre os países (Bense, 2016). Contudo, Collins e Reid (2012), ao falarem especificamente dos professores-imigrantes que atuam na Austrália, destacam que se na década de 70 a maioria vinha do Reino Unido, Irlanda, EUA e Canadá, mais recentemente, a Austrália recebe professores de países que não falam inglês.

Na verdade, a Austrália é um dos países de língua inglesa com grande fluxo de mobilidade de professores. Com uma longa história de imigração possui, no seu sistema de ensino, 20% de professores-imigrantes (Collins & Reid, 2012). Verdade é, também, que o Reino Unido, a Austrália e os Estados Unidos recrutam, ativamente, professores imigrantes há anos (Fee, 2011; Sharplin, 2009). Para evidenciar este recrutamento, Villers e Books (2009) examinaram agências inglesas de recrutamento de professores, que instigavam seus “clientes” com a melhoria de salário e uma vida melhor fora do país.

Nalguns destes países, designadamente a Austrália e o Canadá, são preocupações de carácter político que estão na base do estímulo à imigração de professores, uma vez que têm muitos professores a aposentarem-se precocemente, e simultaneamente não têm possibilidades de recrutamento de nacionais que cubram todas as necessidades, levando a que recebam professores-imigrantes cuja língua materna não é o inglês (Collins & Reid, 2012).

Outros autores sublinham este aspeto, ao qual aliam os “altos níveis de educação” dos professores-imigrantes, nomeadamente no Canadá, cujo recrutamento de professores-imigrantes se integra nas políticas educativas deste país (Schmidt, Young & Mandzuk, 2010).

Como destacado pelos autores, estes professores-imigrantes possuem, no geral, altos níveis de qualificação e são atraídos especialmente pela estabilidade financeira e profissional que estes países proporcionam (Villiers & Books, 2009).

Atualmente, estes professores-imigrantes são oriundos de países menos desenvolvidos como Trinidad e Tobago, Barbados, Índia, Fiji, entre outros, o que acarreta, conseqüentemente, uma perda significativa, nos países de origem destes professores, de profissionais qualificados (Bense, 2016). A região do Caribe foi identificada como uma das áreas mais afetadas pela emigração de professores qualificados. Em resposta, várias iniciativas de organizações internacionais, como a UNESCO e a OCDE, surgem para gerir este recrutamento de professores-imigrantes (Omolewa, 2012).

A emigração é uma opção que vem ao encontro da liberdade de circulação dos povos e do seu direito à busca de uma vida melhor nos países com melhor desenvolvimento económico e social. Por outro lado, estes fluxos migratórios de cidadãos altamente qualificados têm um enorme impacto económico, social e cultural nos países de origem, que investem na qualificação das novas gerações, e estas, ao emigrarem, levam para outros países todo o seu potencial e capacidade de trabalho contribuindo para o desenvolvimento desses países e não daqueles que lhes proporcionaram a formação e que têm enorme necessidade de cidadãos qualificados para potenciarem o seu desenvolvimento.

Além dos países já citados, há também um crescimento de professores-imigrantes em países como Israel (Elbaz-Luwisch, 2004; Michel, 2006) e Islândia (Lefever, Berman, Gujónsdóttir & Gísladóttir, 2014).

Entretanto, se há uma procura global contemporânea de migração profissional, “pouca atenção tem sido dada à circulação global de profissionais da educação, incluindo professores” (Collins & Reid, 2012, p. 38). Os estudos relacionados com a mobilidade docente são escassos (Caravattiet al., 2014; Elbaz-Luwisch, 2004; Niyubahwe, Mukamurera & Jutras, 2013), mesmo sendo essenciais para o desenvolvimento de políticas e estratégias para o recrutamento e adaptação destes professores.

Uma das hipóteses para esta escassez é apontada por Caravatti et al. (2014), que ressaltam que apesar da Comissão Europeia apontar a profissão docente como uma das profissões de maior mobilidade, os números sobre estes imigrantes são cheios de lacunas, locais e globais:

Diferentes agências governamentais, instituições educacionais e organizações de pesquisa coletam informações sobre migração, ocupação e educação, usando múltiplos métodos de pesquisa e coletas de dados (...) os dados raramente são compatíveis dentro de um determinado país, muito menos comparáveis internacionalmente. Além disso, as agências governamentais que coletam informações sobre migração raramente organizam os dados por ocupações. (Cavarattiet al., 2014, p. 18).

Em Portugal, são muitos os dados acerca dos imigrantes, entretanto, como ressaltado por Cavarattiet al. (2014), a organização dos dados coletados por ocupação não é regularmente realizada. O último registro de dados organizados por ocupações, que constava os trabalhadores imigrantes ligados à educação, encontrados para este trabalho, data no ano de 2009<sup>9</sup>.

Entretanto, ressalto que apesar da importância desta organização, os dados dificilmente corresponderiam a realidade, uma vez que pelas leis de imigração portuguesa<sup>10</sup>, após 6 anos de residência legal no país, os imigrantes podem solicitar nacionalidade, deixando, neste sentido, de pertencer a estes dados e ao considerarmos o tempo que estes professores levam para se integrarem<sup>11</sup> e fazerem o reconhecimento de seus documentos<sup>12</sup>, quando estes entram para o sistema de ensino, na maior parte dos casos, eles já são considerados, burocraticamente, portugueses.

Elbaz-Luwisch (2004) apresenta outra hipótese para a escassez de estudos acerca dos professores-imigrantes, para a autora este fenômeno tende a ir contra a corrente, uma vez que os professores são vistos, no geral, como os grandes

---

<sup>9</sup> Segundo dados do MTSS - Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social em 2009

<sup>10</sup> Ver mais em: Lei n.º 37/81 de 3 de Outubro

<sup>11</sup> Este assunto será melhor explorado no Capítulo 4 – Das expectativas ao real: chegar em Portugal e se estabelecer.

<sup>12</sup> Este assunto será melhor explorado no Capítulo 5 – Caminhos para a sala de aula.

responsáveis pela transmissão da cultura local para a nova geração e que não se espera que esta tarefa seja entregue à alguém pertencente à outra cultura.

Neste sentido, o lugar do professor é, muitas vezes, ignorado nas discussões sobre a diversidade na educação, que restringe suas preocupações, em geral, na necessidade do aluno e esquece de valorizar a “bagagem” dos professores (Lefeveret al., 2014).

O aumento da mobilidade dos professores fez com que os países de destino destes profissionais começassem a pensar em estratégias para recebê-los e integrá-los ao sistema de ensino (Fee, 2011; Manik, 2014; Omolewa, 2012; Sharplin, 2009).

Já há alguns anos, países como o Canadá (Philion, 2003), Reino Unido (Sutherland & Rees, 1995), E.U.A. (Fleagle, 1996) e Israel (Michael, 2006) possuem programas de formação para professores-imigrantes. Entretanto, em seu estudo *Towards diversity in teacher education: teacher preparation of immigrant teachers* Cruikshank (2004) destaca que estes programas, tipicamente, são desenvolvidos como se fossem para professores recém-formados e não para professores que possuam experiência profissional. A autora destaca, também, que os programas de formação de professores-imigrantes priorizam duas principais áreas de conteúdo: "conteúdo acadêmico, relativo as áreas específicas do currículo e das abordagens pedagógicas, e uma orientação para o sistema escolar e culturas escolares locais" (p. 129).

Neste sentido, Cruikshank (2004) destaca a necessidade de reformulação destes programas. Para tanto, levanta, em seu estudo com professores-imigrantes que atuam na Austrália, quais temáticas, segundo eles, deveriam constar nos programas de formação. Os professores destacaram as seguintes temáticas: 1) conhecimento dos programas e sistemas de avaliação australianos; 2) conhecimento e experiências realizadas em sala de aula, especificamente relacionadas à língua e à cultura; 3) estratégias de práticas de ensino, especialmente para salas com alunos de diferentes níveis de ensino. Obviamente, as temáticas apresentadas por estes professores estão relacionadas com as especificidades do modelo de ensino australiano, mas demonstra a diferença do que o sistema considera ser importante e



o que os professores-imigrantes, baseados na sua prática, consideram importante na formação.

Além disso, alguns estudos (Fee, 2011; Manik, 2014; Walsh & Brigham, 2009) destacam como estes programas, mais uma vez, desconsideram a “bagagem” destes professores e acabam por se constituir em mais uma barreira para estes profissionais, que ao não terem suas experiências valorizadas têm mais dificuldade na renegociação de suas identidades.

Se por um lado os estudos existentes acerca dos programas de formação ressaltam a necessidade de uma reformulação, por outro, talvez pela escassez de estudos, ainda não existem muitas propostas para estas mudanças. Entretanto, as experiências dos professores-imigrantes durante a sua adaptação, que serão apresentadas no próximo tópico, podem dar pistas acerca destas necessidades.

## **2.2 Experiências dos professores-imigrantes durante sua adaptação**

Os estudos acerca das experiências dos professores-imigrantes centram-se, no geral, nas dificuldades enfrentadas durante sua adaptação, seja dentro ou fora do contexto escolar.

Em seu trabalho *Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System: a literature review*, Niyubahwe et al. (2013) destacam 3 temas que emergem, na literatura, acerca da integração profissional dos professores-imigrantes:

- 1) Problemas de integração profissional específicos;
- 2) Práticas de ensino, que variam de um país para outro, o que causa problemas de adaptação;
- 3) Problemas na gestão de sala de aula.

Neste sentido, dialogaremos com os estudos sobre as experiências dos professores-imigrantes, a partir dos temas levantados por Niyubahweet al. (2013).

### **2.2.1 Problemas de integração profissional específicos**

Niyubahweet al. (2013) destacam, neste tema, as dificuldades em entender e representar uma nova cultura; a pouca relação dos professores-imigrantes com os colegas de trabalho; e a falta de reconhecimento da experiência anterior destes professores. Walsh e Brigham (2009), em seu estudo sobre mulheres que migram para o Canadá e buscam lecionar, destacam 3 dificuldades principais na integração destas professoras que coincidem, de certa maneira, com os problemas de integração apontados por Niyubahweet al. (2013):

1) Barreiras do sistema: que inclui dificuldades em obter informações sobre reconhecimento profissional e o custo financeiro disso; ter de voltar para a faculdade ou para um curso preparatório; e ‘pegar o jeito’ da cultura escolar local.

2) Barreiras sociais: racismo, seja na escola ou na vida pessoal.

3) Barreiras gerais: experiências anteriores não valorizadas e dificuldade com a língua e/ou sotaques.

As dificuldades em obter informações sobre reconhecimento profissional, bem como seu custo financeiro, são dilemas enfrentados por grande parte dos imigrantes, seja para lecionar ou não, e como ressaltam Collins e Reid (2012), ser professor-imigrante é um *mix* do ponto de vista da experiência formativa profissional e da situação de viver como imigrante e ter problemas com racismo e burocracias.

Neste sentido, visando os objetivos do trabalho e como daremos ênfase às burocracias enfrentadas pelos professores nos capítulos a seguir, nos prenderemos, neste momento, na integração destes professores em um novo sistema de ensino.

Ao falar da integração dos professores-imigrantes em um novo contexto escolar, Gao (2010) destaca a importância da inteligibilidade social destes professores, que ao trabalharem em contextos escolares desconhecidos, lidam, frequentemente com a marginalização na sua vida profissional. Além disso, segundo a mesma autora, os professores-imigrantes são confrontados com “as histórias pedagógicas concorrentes em suas culturas passadas e nos novos contextos

escolares, como o 'estilo pedagógico canadense' e os 'métodos centrados na criança'". (p.3)

Mesmo que a maioria dos professores-imigrantes já tenham experiência de ensino, eles devem se integrar em um novo sistema escolar e a uma nova cultura. E assim como os professores iniciantes, para esta integração, faz-se necessário um ambiente aberto e colegas que estejam dispostos a cooperar, facilitando a integração na cultura escolar. Infelizmente, isso não parece ser o caso para a maioria dos professores-imigrantes. Diferentes estudos sobre o tema no Canadá, Israel e Austrália enfatizam o fato de que muitas vezes esses professores enfrentavam grandes dificuldades para estabelecer relações com seus colegas de trabalho, bem como com a administração da escola (Myles, Cheng, & Wang, 2006; Phillion, 2003; Reid, 2005; Remennick, 2002).

Os resultados da tese de doutorado de Wang (2003) sobre a dissonância cultural e a adaptação de professores-imigrantes de origem chinesa em Ontário ressaltam que todos os participantes relataram que se sentiam isolados de seus colegas canadenses, que foram deixados sozinhos e não receberam apoio durante seu primeiro ano de trabalho.

Em Israel, alguns participantes no estudo de Remennick (2002) relataram ter conflitos com seus colegas israelenses. Os professores de origem russa perceberam que seus colegas israelenses os consideravam uma ameaça aos seus empregos e mantinham distância. Estes professores também enfatizaram a falta de cooperação por parte dos pais dos alunos. Os pais muitas vezes tomavam partido e ficavam ao lado dos filhos em caso de conflito com esses professores, o que contribuía para o aumento do sentimento de impotência desses professores ao interagir com alunos difíceis (Remennick, 2002).

Para Nayar (2009), o racismo sofrido pelos professores-imigrantes é, em geral, advindo dos colegas de trabalho. Entretanto a autora, ao estudar os professores indianos na Nova Zelândia, afirma que os professores-imigrantes sofrem episódios de racismo tanto a nível institucional quanto a nível pessoal:

(...) a nível institucional, os professores migrantes e de minorias étnicas encontram potencialmente uma insensibilidade cultural organizacional,

conduzindo a uma experiência de racismo que apaga a variabilidade e a complexidade individual. O racismo, nesse sentido, é consolidado através da crença de que todos os imigrantes são iguais, talvez, em termos de capacidade de linguagem, conhecimento dos sistemas locais e práticas de ensino (p.8).

Para além desta dificuldade de integração devido a falta de apoio e discriminação dos colegas de trabalho, os professores-imigrantes lidam, também, com a falta de reconhecimento da sua experiência anterior à imigração. A maioria dos professores-imigrantes já possuem diplomas universitários e extensa experiência de ensino adquirida no seu país de origem (Beynon, Ilieva & Dichoupa, 2004). No entanto, algumas pesquisas (Myleset al. 2006, Phillion, 2003; Schmidt, 2010; Reid, 2005) constataram que as competências existentes dos professores-imigrantes não são, em geral, consideradas nos procedimentos de contratação.

Neste sentido, estes professores são forçados a começar parte, ou todos os seus treinamentos novamente, o que não garante que sejam integrados no sistema de ensino, uma vez que aconteça como em Ontário, Canadá, que passou por um período de escassez de professores (Beynonet al., 2004) e os professores-imigrantes, qualificados para as vagas disponíveis, não foram contratados.

Diante desta “negação” acerca das experiências dos professores-imigrantes e da dificuldade de ingresso no sistema escolar apresentadas pelos estudos, deixo um questionamento: se os professores-imigrantes são, segundo a literatura, imprescindíveis para países como Canadá, Austrália e Israel e são ‘bem-vindos’ devido a alta qualificação, por que este processo de integração é difícil e doloroso, mesmo sabendo que a falta de reconhecimento profissional é um dos fatores que aumenta o stress, que está intimamente relacionado com o mal-estar docente. (Freire, Bahia, Estrela & Amaral , 2012b)? Que aspectos ultrapassam a necessidade política e social na integração dos professores?

### **2.2.2 Práticas de ensino e a adaptação dos professores-imigrantes**

Como as filosofias de ensino podem variar de um país para outro, os professores-imigrantes muitas vezes enfrentam problemas de adaptação ao modelo

de ensino que é aplicado no seu país de acolhimento (Cruickshank, 2004, Hutchison, 2006, Myleset al., 2006, Wang, 2003, Seah, 2005).

Wang (2003) observou, em seu estudo, que os professores-imigrantes de origem chinesa em Toronto sentiram-se desorientados depois de observarem as diferenças nas abordagens de ensino nas escolas de Toronto. Na China, a escola fornece tudo, enquanto em Toronto, os professores eram responsáveis por adquirir e administrar seus materiais didáticos por conta própria. Além disso, os professores descobriram que eles deveriam ser criativos e auto-suficientes para encontrar os materiais apropriados para ensinar, enquanto na China os materiais de ensino são padronizados.

Também no trabalho de Elbaz-Luwisch (2004), uma professora participante do estudo, relata estas diferenças enquanto dificuldade para a sua prática. Para a professora, vinda dos E.U.A., sua primeira experiência numa escola em Israel foi terrível devido ao barulho e à desorganização. A professora ressalta que nos E.U.A a escola onde trabalhava era tranquila, enquanto em Israel as crianças correm e gritam durante as aulas. Para a professora, isto ocorre, uma vez que nos E.U.A. as crianças tem o tempo do recreio livre para brincar e em Israel não há lugares para as crianças serem livres.

Resultados semelhantes foram relatados em outros estudos (Cruickshank, 2004; Hutchison, 2006; Myleset al., 2006), nos quais os professores-imigrantes que participaram destes estudos sentiram que tinham de mudar suas crenças e práticas de ensino, a fim de se adaptarem ao novo sistema de ensino.

Diante do discurso destes professores, que ressaltam as diferenças da prática pedagógica entre os países e como eles teriam que mudar suas práticas de ensino para se adaptarem, entendemos melhor os professores do estudo de Cruickshank (2004) que, apesar de falarem especificamente do sistema de ensino australiano, ressaltavam a importância dos programas de formação para professores-imigrantes trabalharem as práticas utilizadas no sistema de ensino no país de acolhimento.

### **2.2.3 Problemas na gestão de sala de aula**

Uma vez que estes estudos revelam que os professores têm dificuldades de integração, falta de reconhecimento profissional, insegurança com a nova cultura e com a sua prática de ensino, era de se esperar que os professores-imigrantes possuísem alguns problemas relacionados à gestão de sala de aula.

Os estudos acerca dos problemas dos professores-imigrantes com a gestão de sala de aula ressaltam, em especial, um dos aspectos apontados anteriormente como fator que dificulta esta gestão: a falta de reconhecimento. A gestão de sala de aula é o coração do trabalho do professor. É neste contexto que se contróem os relacionamentos interpessoais mais fortes e significativos para professores e alunos, onde se jogam processos de reconhecimento mútuo que são nucleares para a (re)construção das identidades de uns e de outros. Por isso mesmo, é uma dimensão altamente desafiadora da profissionalidade dos professores e que em situações mais constrangedoras pode gerar dificuldades e mesmo bloqueios. Se tudo isto ocorre na vida quotidiana de todos os professores, se torna uma dimensão profissional mais complexa para os professores-imigrantes, dado que nela se põe à prova a sua capacidade de lidar com uma nova cultura escolar, assim como de ser veículo privilegiado da cultura do país de acolhimento, que não é a sua, e de ultrapassar as dificuldades que esses desafios lhes colocam. Contudo, outras dificuldades adicionais se colocam aos professores-imigrantes em muitos países. Como vimos anteriormente, a falta de reconhecimento profissional dos professores-imigrantes faz com que, nalguns países, estes professores não “disputem” as vagas disponíveis de forma igualitária com os professores nascidos no país de acolhimento. Por isso, os professores-imigrantes acabam por ficar em escolas ‘problemáticas’ (Elbaz-Luwish, 2004; Gordon, 1996; Remennick, 2002).

Elbaz-Luwisch (2004) destaca que, em Israel, o discurso dos professores participantes no estudo apontam, também, a falta de reconhecimento dos colegas de trabalho, em especial da direção, que em situações de conflito com os alunos, não fazia qualquer esforço para reconciliar as partes envolvidas.

O estudo de Remennick (2002), também em Israel, confirmou a situação: professores-imigrantes de origem russa declararam que tinham de trabalhar muito

para ganhar respeito e atenção dos alunos. Eles observaram que havia uma notável falta de disciplina nas salas de aula multi-étnicas e em escolas com crianças de bairros desfavorecidos. Além disso, o estudo mostrou que as turmas atribuídas aos professores-imigrantes eram as que os professores locais rejeitavam.

As dificuldades de gestão de salas de aulas multi-étnicas não são exclusividades dos professores-imigrantes. Este é o ambiente que hoje se vive em quase todas as escolas públicas e isso pode ser visto como desafio à profissionalidade de qualquer professor. O fato destes professores serem imigrantes poderia, inclusive, ser considerado enquanto vantagem, uma vez que poderiam compreender melhor as diferenças e valorizar a diversidade.

Os resultados do trabalho de Wang (2003) também demonstram esta dificuldade na gestão da sala de aula. Os professores-imigrantes de origem chinesa, em Ontário, alegaram que tinham que trabalhar arduamente para ganhar o respeito das crianças, e que enfrentaram indisciplina, falta de respeito e desobediência por parte dos alunos. Outro mal-estar percebido por estes professores-imigrantes foi a falta de confiança dos alunos em sua capacidade de ensino, que testavam intencionalmente os limites de seus professores. Esta situação é observada nos estudos de Elbaz-Luwisch (2004) e Remennick (2002), em Israel, bem como no de Reid (2005) na Austrália.

Gordon (1996) destaca que o papel do professor também é contextual e construído socialmente, por isso, se o professor optar por impor seus velhos hábitos, ganhar o respeito dos alunos pode se tornar uma grande dificuldade.

### **2.3 Impacto dos professores-imigrantes no sistema educativo do país de acolhimento**

Ao considerarmos que estamos sempre em processo de aculturação<sup>13</sup> (Cuche, 1996, Abdalah-Preteceille, 2005), e que a presença de imigrantes altera não só as representações e o estilo de vida do indivíduo que migra, mas também da sociedade que o acolhe, questionamo-nos sobre os impactos que a presença de

---

<sup>13</sup> Esta temática será melhor discutida no Capítulo 4 – Das expectativas ao real: chegar a Portugal e se estabelecer.

professores, com uma cultura formativa diferente, traz para os sistemas de ensino que os acolhe.

Os trabalhos que abordam este impacto, centram-se, no geral, na relação que estes professores-imigrantes controem com os alunos, o que vem ao encontro da perspectiva intercultural que defende que nos encontros culturais são as dinâmicas relacionais que impulsionam os processos transformadores que ocorrem nas comunidades que acolhem e são acolhidas.

Se por um lado, como mencionado anteriormente, estes professores possuem, no geral, grande dificuldade na gestão de sala de aula, por outro, o fato de viverem a experiência migratória os aproximaria de alunos imigrantes (Bailey, 2013). Esta aproximação facilitaria, segundo Virta (2015), a integração destes alunos, tão difícil em alguns contextos. Para a autora, os professores-imigrantes teriam com estes alunos um sentido de partilha, tornando-se professores-referência. Além disso, a autora afirma que os professores-imigrantes seriam mais sensíveis à complexidade e diversidade no ambiente escolar.

Entretanto, outros trabalhos contestam os estudos de Bailey (2013) e Virta (2015) e afirmam não haver provas empíricas acerca destas afirmações (Bense, 2016; Lee, 2015; Strasser & Stebes, 2010). Realmente, ao analisarmos os estudos encontrados sobre professores-imigrantes, uma das grandes dificuldades apontadas pelos professores é a relação professor-aluno, em especial nos contextos de maior diversidade cultural. Reid (2005) embora conteste os estudos de Bailey (2013) e Virta (2015), ressalta a empatia entre pessoas que passam ou passaram pelas mesmas situações e que, em entrevistas com alunos imigrantes, esta relação de proximidade com os professores-imigrantes só é destacada por alunos recém-chegados, que ao se integrarem na escola e ganharem maior autonomia com o aprendizado da língua, deixam de considerar estes professores como referência.

De fato, a escassez de estudos não nos permite um maior aprofundamento desta relação dos professores-imigrantes com os alunos e o impacto que esta aproximação traria para a integração e aprendizado de alunos imigrantes, entretanto, nos permite fazer algumas inferências. Enquanto imigrante, não posso negar uma empatia inicial ao conhecer alguém, que assim como eu, passou pela



experiência migratória. A troca de experiências é instantânea e traz a sensação de que “não estamos sozinhos<sup>14</sup>”, por isso, assumir que os professores-imigrantes têm uma empatia com os alunos imigrantes e vice-versa, não me parece absurdo, entretanto, afirmar que estes professores tenham maior sensibilidade ou facilidade em lidar com alunos imigrantes me parece, sim, precipitado. As experiências, por mais que possuam traços em comum, são diferentes, os motivos que levaram a imigração são, em geral, outros, até porque, estamos falando de diferentes faixas etárias, e se os professores, em sua grande maioria, optaram por migrar, no caso dos alunos a probabilidade de terem sido eles a escolherem o país para o qual migraram é muito pequena, para não dizer remota.

Além disso, quando os imigrantes estão num contexto tendente à discriminação e mesmo ao racismo, tendem a envolverem-se rapidamente em processos de assimilação ou então de segregação, e assim não se identificam com os demais imigrantes (Sam & Berry, 2006).

Se, na literatura, existe uma controvérsia acerca das relações de proximidade e de acolhimento dos professores-imigrantes junto dos alunos imigrantes, já no que respeita à sua ação diferenciadora no desenvolvimeto de uma educação multicultural, em relação aos outros professores não imigrantes, existe uma relevante convergência na investigação. (Niyubahweet al. 2013; Schmidt, Young & Mandzuk, 2010; Subedi, 2008). Para os autores, a presença destes professores possibilita a transformação de práticas pedagógicas e facilita a discussão de temas como racismo e xenofobia, uma vez que os professores locais, no geral, não vivenciaram estas experiências (Subedi, 2008); enriquece as discussões acerca de decisões a serem tomadas no contexto escolar, pois trazem outros olhares (Schmidt et al., 2010); e colabora para preparar os alunos para a vida em uma sociedade multicultural (Lefeveret al., 2014).

Collins e Reid (2012) afirmam que, tendo em conta as qualificações profissionais e a experiência de ensino anteriores, os professores-imigrantes têm sido vistos como um considerável *braingain* para os países de acolhimento.

---

<sup>14</sup> A importância das redes estabelecidas pelos imigrantes, em especial, com a comunidade imigrante será trabalhada no Capítulo 3 – Trajetórias e escolhas pré-migração.

É inegável que a presença do professor-imigrante pode ter um papel muito relevante e diferenciado, apresentando novos olhares para a dinâmica escolar do país de acolhimento. Entretanto, ressalto aqui, que só a presença destes profissionais não é fator determinante de uma educação multicultural. Se uma das grandes dificuldades apontadas pelos professores-imigrantes na sua integração é a relação com os colegas de trabalho, quando desvalorizam a sua experiência anterior, de que maneira estes professores conseguem, nestes contextos, apresentar diferentes pontos de vista ancorados na sua experiência?

Assim, apesar de haver um consenso sobre uma educação multicultural advinda da chegada destes professores no sistema de ensino, há pouca discussão acerca da participação efetiva, que implica falar e ser ouvido, destes professores nas discussões sobre os aspectos pedagógicos das escolas.

#### **2.4. Considerações sobre a formação e desenvolvimento profissional dos professores-imigrantes**

Ao apresentar as experiências e práticas dos professores-imigrantes, incluindo suas lutas e processos de adaptação na escola, na maioria dos estudos, aspectos importantes da identidade profissional e sua natureza social e dinâmica foram deixados inexplorados e muitas questões ainda não foram respondidas (Gao, 2010, p.5).

As identidades dos professores desempenham um papel importante em suas práticas profissionais. O processo permanente de reconstrução da sua identidade profissional num novo contexto requer um grande esforço. Eles têm que negociar seus recursos linguísticos e culturais dentro do contexto de uma cultura escolar que pode ser bastante diferente do que eles estão acostumados.

Nos estudos sobre professores-imigrantes, a discussão sobre o seu desenvolvimento profissional surge geralmente vinculada à comparação da experiência inicial destes professores, com as experiências vividas por professores iniciantes (Cruickshank, 2004; Elbaz-Luwisch, 2004; Remennick, 2002; Reid, 2005). Esta comparação não é descabida, visto que as dificuldades apresentadas pelos professores-imigrantes ao ingressarem no ensino noutro país coincidem, no geral,

com as apresentadas pelos professores iniciantes, tais como: dificuldades quanto aos conflitos na relação com os alunos (Corsi, 2005); ao domínio do conteúdo (Nono & Mizukami, 2006); a falta de apoio nas escolas (Corsi, 2005), entre outros aspectos que resultam em tensões. Todavia, não considero que os “pontos de partida” dos professores-imigrantes e dos professores iniciantes sejam os mesmos.

Como já citado anteriormente, estes professores, no geral, são bem-vindos aos países onde os estudos foram realizados, também, pela sua experiência. Por isso, Cruickshank (2004) ao falar dos programas de formação de professores-imigrantes ressalta a necessidade de desconectá-los aos programas de integração de professores iniciantes.

Comparar a integração dos professores-imigrantes com a integração dos professores iniciantes pode, cair no risco, de ignorar as especificidades destes sujeitos, que carregam com eles uma bagagem formativa e cultural que acaba por ser ignorada, não só nos programas de formação, mas também, no dia-a-dia das escolas.

Neste sentido, muitas lacunas ainda devem ser preenchidas nos estudos sobre os professores-imigrantes, em especial, a discussão sobre a identidade destes professores e de estratégias de integração que não desvalorizem suas bagagens.

**Parte II – Professores-imigrantes em Portugal:  
expectativas, caminhos, descobertas e ressignificações**

### Capítulo 3 – Trajetos e escolhas pré - migração

“O passado não reconhece seu lugar: está sempre presente!” (Mário Quintana)

Os sujeitos já foram previamente apresentados, entretando, neste momento, faço uma pequena retrospectiva de suas trajetórias com o objetivo de compreender seu percurso pessoal e profissional antes de imigrarem. Para tanto, já em modo de análise de dados, relacionarei estes percursos com a teoria, abordando temáticas como: cultura profissional, capital cultural e *habitus*.

A relevância desta compreensão dos percursos pessoais e profissionais destes professores aparece, uma vez que, a experiência de vida e formativa dos sujeitos foram construídas em outro contexto e podem chocar com a realidade de um novo.

Segundo Faez (2010), deve-se considerar alguns fatores na integração de professores-imigrantes dentro de um sistema público de ensino: i) a preparação de professores que possuem uma língua materna diferente; ii) considerar o “passado” cultural destes professores.

Também Peeler e Jane (2005) reforçam a idéia do passado cultural e formativo dos professores ao afirmarem:

Para os profissionais imigrantes, novos no sistema, a mera transmissão de conhecimentos não é suficiente e não satisfaz a sua percepção enquanto profissional... Os professores que são nascidos e formados no exterior possuem um conhecimento educacional específico de uma cultura. Esta situação pode iniciar dilemas no seu desenvolvimento profissional e mudanças em sua definição de si mesmo. A aquisição de novos conhecimentos exige, destes professores, a compreensão de elementos sociais de ensino e aprendizagem em contextos locais. (p. 325)

Sendo assim, a ‘bagagem’ cultural e profissional que o professor-imigrante possui quando chega para trabalhar em um novo contexto deve ser considerada, uma vez que também é fator que influencia sua prática docente, desde sua

formação no âmbito formal, quanto a sua vivência na escola e na sociedade de origem.

Antes do fim dos anos 70 e início dos anos 80, os paradigmas dominantes na pesquisa sobre educação pouca atenção prestavam ao modo como os contextos escolares moldavam o pensamento docente. Contudo, nas últimas décadas os estudos sobre o ensino e a reforma escolar, realçaram a importância de compreender a influência dos múltiplos contextos no processo de ensino-aprendizagem, desde os contextos institucionais aos locais, regionais e nacionais (Garcia, 1999; Severino, 2002).

Em seu texto *Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento*, Bourdieu afirma que a escola, em diferentes momentos históricos, é a instituição responsável por transmitir, por meio da comunicação, um conjunto de esquemas fundamentais, automatismos interiorizados, que teria como função a seleção de futuros esquemas com o sentido de “sustentar o pensamento, mas também podem, nos momentos de ‘baixa tensão’ intelectual, dispensar de pensar” (Bourdieu, 2004, p. 209).

Assim, a escola seria a responsável por transmitir uma ‘força formadora de hábitos’, ou seja, um programa de pensamento e ação comum a um momento histórico, por meio do qual diferentes atos e práticas seriam regulados.

Nesta perspectiva, a escola tem a função de transmitir um *habitus* cultivado, ou seja, um sistema de disposição geral baseado numa mesma cultura. Para Bourdieu, a internalização da cultura é similar à incorporação do *habitus*, que pode ser compreendido enquanto um conjunto de normas e regras fortemente internalizado que determina práticas, sem obediência consciente a regras, adaptando-as a seu fim, sem o conhecimento consciente desta finalidade. Em suma, o *habitus* produz práticas, é o princípio de engendramento delas numa relação dialética entre condições objetivas exteriores ao sujeito e condições subjetivas, sem que o sujeito perceba a sua incorporação (Bourdieu, 2003).

Mas, vale ressaltar que para Bourdieu:

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto

comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (Bourdieu, 2004, p. 208).

Neste sentido, é possível compreender que um mesmo *habitus* admite diferentes práticas, uma vez que para Bourdieu, existem diferentes modos de engendramento do *habitus*, os quais são explicados pelas condições específicas de existência. Desta forma, as práticas não devem ser encaradas como uma reação mecânica do sujeito, mas como um produto da relação entre o *habitus* e uma determinada situação conjuntural. Ou seja, há práticas singulares dado que há diferentes trajetórias possíveis dentro de uma mesma condição social. Sendo assim, Bourdieu afirma que o agente é socialmente construído de reestruturação em reestruturação de seu *habitus*, ou seja, novas experiências são integradas ao *habitus* inicial. (Bourdieu, 2003).

Conclui-se, assim, que a escola é responsável não só por transmitir a norma cultural vigente e reforçar as desigualdades, através de seus mecanismos de seleção ideológicos (Bourdieu, 2001), como também prepara seus futuros professores. Segundo Bourdieu e Passeron (1982), os professores são, no geral, antigos bons alunos que assumem as regras da instituição escolar, pré-disposição que decorre do próprio processo de formação e experiência escolar.

Esta afirmação de que bons alunos tornam-se professores fica explícita, especialmente, na fala de Aurea:

Já estiveste em São Tomé, sabes como é... Não posso dizer que num primeiro momento escolhi ser professora, ou como as pessoas dizem “desde pequena queria ser professora...”. A verdade é que eu sempre fui boa aluna (...) Então, torna-se professor os bons alunos! E eu era boa aluna! (Aurea)

O fato de que a formação docente ocorre antes da escolarização profissional formal, também é destacado por outros autores (Garcia, 1999), porém, segundo

Sacristán (1999) o conceito de *habitus* permite compreender a prática educativa como cultura compartilhada num processo de diálogo entre o presente e o passado.

Como foi afirmado acima, a escola possui mecanismos que formam professores por meio da institucionalização da cultura compartilhada, que admite práticas diferenciadas, ainda que nos limites de um mesmo *habitus* social e historicamente construído.

Portanto, os docentes carregam suas estruturas reguladoras para o trabalho em sala de aula, e estimulam os alunos com base nessas mesmas estruturas.

Outro importante conceito a referenciar é o capital cultural, caracterizado enquanto um sistema de valores implícitos que é passado dos pais para os filhos de forma indireta, e que está diretamente relacionado com as experiências do grupo ao qual a família pertence e que acabam por definir determinadas atitudes frente a instituição escolar. Muito mais do que apenas os valores dos pais, são todos os valores que permeiam o grupo familiar, como o nível cultural dos ascendentes de um e outro ramo da família, que contribuem para um certo “ethos” que constitui a herança recebida. Esse ponto está relacionado com a demora do processo de aculturação que chega a demorar gerações para sofrer modificações, e que revela inclusive o potencial futuro em uma certa família. Esse capital cultural é apontado por Bourdieu (1998) como algo ainda mais definidor que a diferença econômica, embora esta última ofereça vantagens para que um determinado grupo de ações possa ser consolidado.

Enquanto processo sistematizado numa sociedade historicamente determinada, e com contornos culturais específicos, a formação do educador deve ser encarada como *praxis* fecundada pela significação simbólica, mas cuja finalidade tem como alvo os três planos da existência da própria educação. Ou seja, se “a educação é prática simultaneamente técnica, ética e política, atravessada por uma intencionalidade teórica e fecundada por uma significação simbólica, conceitual e valorativa” (Severino, 2002, p. 84), a formação do educador também deverá contemplar estas perspectivas, no âmbito da cultura vivida pelos sujeitos envolvidos.



Neste sentido, o contexto em que é realizada a formação do educador é obrigatoriamente um espaço valorativo, em que os valores estão presentes em todo o processo, embora nem sempre se tenha consciência plena desta presença ou de suas interferências. Todas as decisões tomadas nos processos de formação e auto-formação do educador, as escolhas feitas, as significações, as atribuições, os comportamentos desejados, as atitudes assumidas, implicam procedimentos valorativos nem sempre claramente compreendidos e explicitados.

Uma perspectiva de investigação que busque compreender a escola como portadora de cultura que lhe é própria relaciona-se à investigação dos professores como portadores de um *habitus* específico ao exercício dessa função, por eles incorporado, que por sua vez diz respeito à análise das relações estabelecidas pelos professores na escola e para além dela.

Entendendo *habitus* como algo interiorizado pelo sujeito e que o predispõe a agir de determinadas maneiras, a configuração de um *habitus* docente pode ser apreendido ao analisar as práticas docentes, ou seja, os sinais presentes na cultura docente que se revelam em tradições, transparecendo em modos de ser, agir e pensar próprios ao exercício dessa função. Este *habitus* docente será melhor trabalhado mais a frente, pelos próprios professores, quando estes realçarem as grandes diferenças do exercício docente entre o país de origem e Portugal.

Entretanto, seguindo o conceito de *habitus*, pode-se abordar a dinâmica que determina a escolha da carreira docente, como Valle (2006) salienta neste trecho:

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a

escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional. (p.179)

Com exceção de Aurea, que a docência aparece enquanto oportunidade de trabalho, ainda antes da formação, as mulheres entrevistadas apresentam a escolha da docência enquanto profissão como um caminho certo para mulheres, por gostarem, e/ou como dom e vocação:

Ah, lá em casa, as mulheres são quase todas professoras! E eu sempre gostei... desde pequena! (Elena)

Mas olha que é desde pequenita, desde quando eu tinha a idade deles, que eu era criancinha... que estava lá a fazer de quadro os armários, roupeiros, da minha mãe! Era o meu quadro, escrevia com giz... Que a minha mãe não me matou porque me ama! (risos) Se não me amasse já estava mais pra lá do que pra cá... (risos). E tinha os meus bonecos todos como alunos... com cadernos e com notas e ensinava, escrevia nos roupeiros todos! Porque a mãe, uma certa altura, teve que me comprar um quadro... para não estragar mais a mobília... Foi, portanto, isto foi paixão desde pequenita... por acaso foi... (Florina)

Quando eu ainda tava na escola, antes de entrar pro magistério, eu recebia umas crianças lá em casa pra ajudar a fazer os trabalhos! Eu era boa! Os vizinhos gostavam e eu ficava lá ajudando os pequenos (...) No Brasil eu fiz o liceu, ensino médio, como chamam lá agora, na área do magistério. Sempre quis ser professora! E, naquela altura, quando acabávamos o 8º ano podíamos escolher em fazer o magistério ou o científico... Eu fui logo pro magistério! Ainda bem que eu gostava, porque, na verdade, lá em casa era praticamente certo que eu e minhas irmãs íamos pro magistério! (Luzia)

Assim, as falas destas professoras parecem trazer implícito o “dom” ou a “vocação” para a docência, como algo ligado à condição feminina, como Rabelo (2007) defende:

(...) a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Assim, a mulher deveria seguir seu “dom/vocação” para a docência. (pp. 45-46)

Segundo Valle (2006) o apelo à vocação para justificar as escolhas profissionais, visa produzir encontros harmoniosos entre as disposições e as posições, fazendo com que as vítimas da dominação simbólica possam desempenhar com satisfação as tarefas subalternas ou subordinadas, atribuídas às suas virtudes de submissão, gentileza, docilidade, devotamento e abnegação.

Neste mesmo sentido, Gonçalves (2000) afirma que associar a docência à vocação ou ao dom deve-se a uma certa tradição sócio-cultural e a um senso comum que se traduzem na expressão popular do “ter nascido para”, a que se junta, no caso da profissão docente, a idéia de prestação de um serviço ‘pessoal’ e ‘humanitário’, que pressupõe entrega e sacrifício.

Muitos autores criticam esta associação de vocação e profissão: Alves (1997), Jesus (2002a), Sarmiento (2000), Schaffrath (2000), uma vez que não se pode recorrer à vocação no seu sentido moral e ético ou mesmo religioso, como razão única das escolhas profissionais.

As discussões acerca da escolha da docência enquanto profissão, associadas à vocação, ao dom e ao gostar de crianças já são de longa data, entretanto, como dizia Paulo Freire (1997) “não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz” (p. 18).

No que se refere aos professores homens entrevistados, a docência não aparece enquanto vocação, ou por gostarem de crianças, mas sim a partir de influências. Jacques não apresenta um motivo específico, entretanto, ao contar a sua trajetória, percebe-se que a sua família, em especial seu pai, já tinha uma grande ligação com a área da educação e podemos remeter a influência de seu capital cultural neste processo:

É porque... tenho que dizer que no tempo que eu estava no Magistério, quer dizer, aqui se chamava Magistério e lá Escola Normal ... um pouco por acaso, percebi que meu pai tinha estado ligado à um movimento de... Pedagógico, por causa do trabalho dele que estava ligado à Formação de Jovens. Este movimento pedagógico tinha sua raiz na França, e, portanto, quem era a pessoa na altura que encabeçava o movimento era um professor francês, um professor do primeiro ciclo, outro também da escola primária, que se chamava Fernand Oury... e a linha Pedagógica se chama Pedagogia Institucional. E através da Pedagogia Institucional... Ah! E depois, o que me aconteceu é que o meu Pedagogo na escola, na Escola Normal, quando ele olhou para a lista de nomes “Jacques..., você não é filho do...” e eu “sou!”... porque ele tinha estado junto com o meu pai numa tentativa de puxar pela Pedagogia Institucional, na altura não conseguiram, quer dizer, conseguiram algumas coisas... e depois o que eles propuseram foi, o que ele me propôs foi se eu estava interessado, porque falava bem francês, de ele se organizar comigo, para eu fazer 2 ou 3 estágios na França, numa escola da Pedagogia Institucional, o que fez com que o meu trabalho de fim de curso fosse sobre a Pedagogia Institucional. (Jacques)

Já Apostol ressalta o apoio da família para esta escolha:

Do 9º para o 10º a minha dúvida era o que seguia, mas escolhi o que queria e segui o conselho da família e de pessoas que gosto muito e que se preocupavam comigo...” (Apostol)

Com excessão de Apostol, todos os professores entrevistados possuíam experiência docente no país de origem. Apesar disso, durante seus relatos, os professores não valorizam esta experiência, seus discursos falam do tempo que lecionaram e dos locais onde lecionaram.

Apenas Jacques, ao contar como entrou para o Movimento da Escola Moderna, destaca seus “feitos” na Bélgica:

Quando eu estava à procura do primeiro emprego, eu estive pouco tempo em uma escola pública no centro do país, depois numa certa altura, quando eu estava a começar o meu serviço, equivalente ao meu serviço militar, que era o serviço civil, eu fui contactado por um grupo de pais que tinham pensado numa alternativa de escola para os seus filhos e que estavam com alguns problemas, porque os filhos estavam a se tornar alternativos demais! E então, como eles tinham, como alguns deles tinham lido o meu trabalho de fim de curso e precisavam de jovens professores, de preferência que não tinham que pagar, porque não tinham dinheiro para o fazer, para começar o que poderia ser uma escola. Então contrataram-me a mim e contrataram um rapaz que eu não conhecia, que tinha estado numa outra escola e que tinha feito o seu trabalho de fim de curso sobre Célestin Freinet... e juntaram então a Pedagogia Institucional, que está também dentro do movimento da Escola Moderna Francesa e depois o trabalho que o meu colega tinha feito sobre Célestin Freinet, juntaram e ele também estava a começar o serviço civil, então propuseram-nos a fazermos o serviço civil que era de 20 meses e fazê-lo dentro de um projeto de escola. Portanto, começamos a construir a escola, com uma forte matriz de Pedagogia Institucional. Esta escola começou a ganhar algum... Ah! E eu lhe tinha dito que estava disponível até... porque a escola não era reconhecida pelo Estado, que eu estava disponível até a escola ser reconhecida pelo Estado. Portanto era aquela vontade de por uma coisa a funcionar... E portanto, trabalhei lá 3 anos, junto com o Ronnie, que se reformou há pouco. (Jacques)

Para os outros professores as experiências pré-Portugal são reveladas nos momentos em que estes comparam o sistema português com o sistema a que estavam habituados<sup>15</sup>.

### **3.1 Subir no avião**

Mas o que levou estes professores, que trabalhavam na área de educação a imigrar para um novo país?

---

<sup>15</sup> Este assunto será aprofundado no Capítulo 6 - A descoberta de um outro sistema de ensino – Comparações entre o *lá* e o *cá*.

Neste momento, irei apresentar as motivações destes professores-imigrantes, ancorada nos estudos sobre imigração, acerca de seus deslocamentos para outros países, ou seja, na condição de imigrantes.

Os processos migratórios não são uma novidade, durante toda a história humana, por diversos motivos, viajamos pelo mundo. Os fatores impulsionadores destes deslocamentos são dos mais variados: a busca por novos territórios a serem colonizados, catástrofes naturais, guerras, fome, trabalho, estudos, diversão, entre outros.

Nas últimas décadas, devido ao aumento populacional e das discrepâncias sócio-económicas, intensificou-se a migração de pessoas dos países menos desenvolvidos para países mais desenvolvidos, em busca de melhores condições de vida (Sam & Berry, 2006).

A análise dos dados biográficos permite-nos afirmar que a opção dos sujeitos participantes neste trabalho em imigrarem para Portugal nunca passou exclusivamente pela questão financeira, fator comum nos estudos sobre imigração. O fator dinheiro foi citado apenas por Aurea ao destacar que sua vinda para Portugal possibilitaria um aumento substancial de salário:

E o salário ... aquilo é muito difícil para ganhar dinheiro ... então achamos que, como eu tinha feito o curso em Portugal, eu teria mais facilidade para conseguir trabalho em Portugal ... ia ganhar mais e tudo...(Aurea).

Para Aurea, professora santomense, além da questão financeira, a opção por Portugal também passou pela proximidade geográfica, pela facilidade da língua e por ter uma rede pré-estabelecida em Portugal, que facilitaria este processo migratório:

Pensei, pra onde vou? Não sei falar outra língua... Então ser um país que falasse português era importante (...) O Brasil era muito longe e eu não conhecia ninguém, nem tinha dinheiro pra ir ... então foi Portugal! (...) E para além de tudo tinha cá uns irmãos e primos perdidos! Sabe como é ... em São Tomé o que não nos falta é parente! (risos) Então minha mãe

também ficou mais sossegada em eu vir pra um lugar que já tivesse pessoas conhecidas ... que seriam uma base, né? (Aurea).

A motivação vinda numa perspectiva profissional também é apontada por Jacques, que não destaca a questão financeira, mas sim a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional num contexto sócio-político de grandes transformações no campo educativo que ocorria em Portugal, no período pós revolução do 25 de abril de 1974. Como Jacques salienta, nas falas registadas abaixo, neste contexto geral, destacava-se a pujança do Movimento da Escola Moderna em Portugal, tão caro a este professor:

Isto lá, isto na altura que a gente decidiu, estávamos numa fase em que parecia que na Bélgica, as coisas na educação estavam periclitantes, que era muito complicado de começar e continuar a fazer experiências interessantes, porque não se sabia muito bem se aquela rede ia continuar ou não... porque dependia de mudança de ministro... Enquanto aqui em Portugal, estamos a falar agora de 82/83... havia muita coisa que se podia fazer... O currículo português era de uma abertura muito grande para poder fazer experiências e depois havia outra coisa que enquanto nós na Flandres tínhamos a Pedagogia Institucional num grupo muito pequeno, éramos na altura, éramos umas 20/25 pessoas... aqui havia na altura, um movimento que agregava algumas centenas de pessoas... Portanto, em termos de poder aprender, havia uma possibilidade muito grande! (Jacques).

Enquanto Jacques destaca motivos ligados aos contrastes entre as políticas educativas no seu país de origem, a Bélgica, e do país de acolhimento (Portugal), Apostol sublinha na sua decisão de imigrar a conjuntura política geral do seu país, na época, como revela sua fala:

Porque em 89 caiu, na Bulgária, o regime socialista e a vida se tornou bastante complicada. Aqui foi uma questão...

Apesar das motivações de ordem política e económica parecerem muito relevantes na decisão destes três professores, o casamento é uma motivação

comum entre os sujeitos, motivação esta que é citada antes de qualquer outra, embora pareça que para algumas das professoras tenha sido a única razão da sua decisão de imigrar (exceção de Aurea), enquanto para os professores homens é uma das razões, entre outras.

Então menina ... caindo no estereótipo da brasileira que arranja um marido português pra ter passaporte vermelho ... (risos) Brincadeira! Foi por amor! Meu marido trabalhava, aliás, trabalha, para uma empresa que tem sede também no Brasil... E eu conheci meu marido lá! Ele foi passar uns 2 meses no Brasil e o marido de uma amiga era colega dele de trabalho lá... Aqueles encontros que as amigas fazem querendo casar a gente, né? (risos) As vezes dá certo! Pra mim deu... pra ela não! Acabou por separar do marido! Ela outro dia até brincou, que deve ter conhecido o marido só pra poder me apresentar o meu! (risos) E pronto, olha, no meio desse arranjo de amiga, nos conhecemos, nos gostamos ... e ele não tinha como ir pra lá ... não podíamos continuar à distância ... por isso eu vim! Casamos e eu vim embora! (Luzia).

(risos) É assim ... conheci o meu marido lá na Romênia ... e ele quis vir para Portugal (...) Não, ele nasceu lá. É romeno. Mas o pai dele tinha família cá em Portugal e viveu muito tempo cá. Ele conhecia Portugal e gostou e por isso: "Quer casar comigo, vem comigo para Portugal!". E foi o que aconteceu! (risos). Larguei tudo e vim pra cá! (Florina)

(...) quando a minha mulher, que é portuguesa, quando a gente se juntou, apareceu a situação de "Onde é que a gente vai trabalhar?". Na Bélgica ou em Portugal. (Jacques)

Optei por vir pra cá... Casei com uma portuguesa lá (Bulgária)! Casei lá... Casamos lá e voltamos pra cá em 92, viemos pra cá em 92, já com uma filha pequena, com 1 ano. (Apostol)

E depois, o que fiz ... Neste verão, fui de férias, conheci o Paulinho, que é o meu namorado, meu noivo agora ... e pronto ... no ano a seguir vim cá! Tivemos um ano a namorar a distância, depois vim pra cá ... porque como



não gostava de Madrid, queria ir para um sítio de praia e quando vi isto [Lisboa]... Ele dizia: “Eu vou para Madrid!” e eu: “Não, não... Eu venho pra cá!” (risos). Então pronto, vim cá... (Elena)

E aí, imagina... depois de ter vivido em Portugal, voltado para São Tomé... Foi lá que conheci meu marido! E voltei! (risos) Ele tinha ido para São Tomé fazer um trabalho... E aquilo em São Tomé, o que não falta são festas! E foi numa festa que tinha no Pestana<sup>16</sup> ... vi aquele branco ali parado... (risos) e o chamei pra dançar! (risos). Dançamos, no outro dia fomos a praia... e pronto! Quando vimos, já estávamos apaixonados! E começamos a namorar a distância... até decidirmos que era melhor eu vir para Portugal! (Aurea)

Muitas pesquisas trabalham a perspectiva da imigração motivacionada pelo casamento, mas, em geral, focalizam as questões de género e poder: Piscitelli (2011), Lu (2008), Rosa (2008) e Togni (2008).

Os casamentos transnacionais, como os dos professores deste estudo, não são um fenômeno recente, entretanto, se cada vez mais as pessoas viajam para diferentes países, por diferentes motivos, era de se esperar que estes deslocamentos possibilitassem um crescimento no número de casamentos de pessoas de diferentes culturas. Para Piller (2007), 3 aspectos são fundamentais para este crescimento: “o aumento da mobilidade internacional; o aumento do fluxo de dados internacionais; e um maior intercâmbio cultural internacional” (p. 343)

Piller (2007) constatou em seu estudo, intitulado *Cross-cultural communication in intimate relationships*, que “a maioria dos casais participantes se conheceram quando um dos parceiros estava no exterior enquanto estudante de intercâmbio. Outros conheceram-se enquanto um ou ambos parceiros estavam trabalhando no exterior.” (p.344)

Ferreira e Ramos (2011), ressaltam a importância dos casamentos transnacionais,

---

<sup>16</sup> Em São Tomé a rede de hotel Pestana tem muita influência na economia local e nas atividades sociais.

(...) na medida em que: i) representam uma diminuição da distância social entre grupos sociais minoritários e grupos dominantes e ii) porque sendo o casamento um mecanismo para a transmissão de valores e práticas culturais específicas às gerações vindouras, terá efeitos ao nível da definição das fronteiras sociais, constituindo-se como potencial motor de mudanças demográficas e sociais. (p.61)

Não é objetivo deste trabalho, discutir como o matrimónio foi ou não importante na integração destes professores, entretanto, os fatores facilitadores de integração dos sujeitos serão apontados já no próximo capítulo, dentre os quais a família está presente. Porém, o fator casamento apareceu com frequência no discurso destes professores e não poderia deixar de ser citado enquanto grande fator motivacional para estes sujeitos migrarem para Portugal.

Sendo assim, após apresentar as motivações destes professores em migrarem, apresento no capítulo a seguir, as expectativas, as limitações e os facilitadores de integração destes sujeitos em sua chegada em Portugal.

## Capítulo 4 – Das expectativas ao real: chegar a Portugal e se estabelecer.

*Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (João Guimarães Rosa)*

Neste capítulo, serão apresentadas as expectativas destes professores ao chegarem a Portugal, bem como os fatores que facilitaram e/ou dificultaram sua integração na comunidade portuguesa. Para tanto, ancoro-me, mais uma vez, na teoria sobre processos migratórios.

### 4.1 Primeiro passos

Toda grande mudança gera expectativas, por isso para estes professores a mudança de país desencadeou diferentes sentimentos associados à incerteza do que estava por vir. Ao relatarem a chegada à Portugal, os sujeitos destacam a ansiedade, o medo, insegurança e também felicidade diante da mudança:

Foi uma loucura! Eu estava com tanto medo... feliz, sabe? Mas com medo... deixei a minha família, o meu emprego... e vim pra cá, sem saber se eu ia conseguir trabalhar naquilo em que eu gostava, como seria a vida aqui...(Luzia)

Senti-me... No início era um bocadinho estranho. (Apostol)

Da primeira vez foi como sair da casca! Estava muito entusiasmada... queria aproveitar tudo, ver tudo... Imagina... Ribeira Afonso [compara a localidade onde nasceu e trabalhou com a cidade de Lisboa] é uma rua! Estava muito feliz! (...) Na segunda... estava cheia de medo (...) apesar de estar feliz, de estar perto dele... estava cheia de medo! (Aurea).

O processo migratório, no geral, não é um processo simples e fácil, Luzia e Aurea destacam bem o choque inicial vivido por elas, cuja vontade era de ir embora:

Sabe, o primeiro ano foi o mais difícil... pensei em acabar tudo e voltar para o Brasil... mas depois as coisas com calma foram entrando nos eixos! (Luzia)

Quando vim mais nova o maior problema era o trabalho... trabalhar e estudar... foi mesmo muito difícil... Pensei mesmo que não ia conseguir...  
(Aurea)

Este choque inicial, relatado por Aurea e Luzia, faz parte do processo de adaptação na migração, no qual a diferença entre a sociedade de origem e a sociedade de acolhimento gera uma “situação de aculturação, que rege várias formas de adaptação para que seja bem-sucedida” (Sam & Berry, 2006, p. 29).

Segundo Sam e Berry (2006), ao entrar em contato com um novo grupo o imigrante, mesmo que inconscientemente, sofre e promove mudanças culturais. A este fenômeno dá-se o nome de aculturação que é um “(...) conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre modelos culturais iniciais de um ou dos dois grupos” (Cuche, 1996, p. 115).

Apesar das consequências serem para ambos, “efetivamente as experiências de contato têm tido um impacto maior nos grupos não-dominantes e seus membros.” (idem, ibidem, p.32).

Neste sentido, o aspecto central da aculturação são as mudanças de comportamento, designadamente “quando todo o comportamento do repertório de um indivíduo é candidato à mudança após o seu envolvimento com outras culturas.” (Sam & Berry, 2006, p.36).

No caso da imigração, os indivíduos são socializados em uma cultura, mas ao imigrarem estão em contato com outra cultura. Isto envolve uma sequência de processos muitas vezes únicos no fenômeno imigratório, que podem ser compreendidos ao utilizarmos o conceito de aculturação tanto no nível grupal como no nível individual.

Há uma ligação entre o grupo em aculturação e a aculturação psicológica do indivíduo. Sam e Berry (2006) insistem na distinção desses dois níveis por dois motivos: primeiro porque devemos considerar o indivíduo em constante interação com o contexto cultural em que vive, e segundo, porque as pessoas não participam, ou mudam da mesma forma, havendo uma gama de diferenças individuais na aculturação, mesmo entre indivíduos que compartilham da mesma arena de

aculturação, como a própria Aurea ressalta: “Sempre tem coisas difíceis, né? E depende da experiência...”.

Apesar disso, existem características comuns a todas as pessoas que passam pelo processo de aculturação, havendo variações na maneira como a aculturação ocorre e na sua adaptação, que dependem de características individuais, sociais, culturais e políticas dos grupos e países envolvidos.

A partir dos anos 90, se verificou uma tendência, na pesquisa sobre aculturação, que foca no processo de mudança mútuo (Bourhis, Moise, Perreault, & Senega, 1997) envolvendo todos os grupos de contato, o que imigra e o que recebe.

Os processos de transformação dos grupos e de interpenetração das culturas dependem de uma enorme diversidade de fatores que interagem entre si, de entre os quais Sam e Berry (2006) destaca as atitudes dos indivíduos, que organiza em 4 categorias:

- 1) *assimilação*, quando os indivíduos não desejam manter sua herança cultural e procuram interagir com outras culturas;
- 2) *separação*, quando os indivíduos atribuem valor à cultura de origem e desejam evitar interação com outros grupos;
- 3) *marginalização*, quando há pouca possibilidade ou interesse na manutenção cultural e pouco interesse em manter relacionamentos com outros;
- 4) e, por último, a *integração*, quando há um certo grau de manutenção da integridade cultural e, ao mesmo tempo, participação integral na sociedade majoritária.

A visão de *integração* adotada aqui é tanto de continuidade como de mudança, além de reciprocidade e acomodação mútuas, o que requer constantes negociações entre os imigrantes e os indivíduos da sociedade que os recebem. Ex: manter as heranças culturais dentro do que desejamos, além de mudarmos de forma e acomodarmos às ‘exigências’ de outros grupos (Sam & Berry, 2006).

Neste sentido, a integração surge tanto enquanto um processo que ocorre a nível social e cultural, como a um nível psicológico, em que as crenças, atitudes, valores e comportamentos exercem um papel importante.

Ressalta-se aqui, que a atitude de aculturação não é necessariamente uma opção, mas sim um resultado da interação dos sujeitos, as características de um grupo específico de imigrantes e as características específicas dos contextos em que interagem. Quando existe uma pressão para a assimilação é natural que a atitude adotada pelo grupo imigrante seja de assimilação, mesmo podendo gerar a atitude inversa: separação, o mesmo pode acontecer com outras atitudes de aculturação.

Em consonância à aculturação temos a identidade cultural que se refere ao conjunto complexo de crenças e atitudes que as pessoas têm sobre si mesmas em relação a serem membros de seu grupo cultural (Phinney,1990).

Para Phinney (1990), o aspecto fundamental da experiência imigratória é a redefinição das identidades culturais e nacionais que ocorre durante a mudança de contexto. Quando as pessoas são expostas a outras culturas enfrentam situações que desafiam o sentido de quem são.

Diante desta redefinição de identidade cultural, segue-se o mesmo princípio do processo de aculturação: quando ambas as identidades são afirmadas ocorre a integração; quando o indivíduo não se sente apegado a nenhuma das identidades, ocorre a marginalização; quando uma identidade assume um valor maior que a outra, ocorre a assimilação ou separação.

Enquanto forma de aculturação, é preferível a integração em detrimento da assimilação e da marginalização, pois a integração pressupõe a manutenção parcial da identidade cultural do grupo, juntamente com uma participação mais acentuada no seio da sociedade de acolhimento e deve ser entendida numa perspectiva intercultural. Na continuação da integração há consequências para ambas as partes envolvidas, a sociedade dominante e o grupo em aculturação. Para o grupo em aculturação, a mudança de alguns aspectos da sua cultura, que são valorizados, mas não são adaptativos; para a sociedade dominante, a alteração de políticas de

integração e a incorporação de práticas culturais das culturas dos cidadãos que acolhe.

Numa outra perspectiva, Hall (2009) afirma ser um erro fundamental supor que neste processo de aculturação, haverá a assimilação de uma cultura por outra, num movimento unilateral de subordinação, que lentamente transitaria para uma assimilação completa. Para o autor, o que se observa neste contacto de diferentes culturas é uma nova configuração social, marcada por amplos processos de transculturação, pela qual “grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir dos materiais a eles transmitidos pela cultura metropolitana dominante” (Pratt *cit. por* Hall, 2009, p. 31).

Para Hall (2009), existe um espaço denominado de “zona de contato”, que possibilitaria a mútua presença espacial e temporal de sujeitos que anteriormente estavam em diferentes contextos, mas que agora possuem trajetórias que se cruzam.

Na transculturalidade, as diferenças são compreendidas e reconhecidas, e podem trazer mudanças individuais, mas não transformações coletivas. Nas sociedades transculturais, uma cultura é muitas vezes considerada “a norma” e todas as outras culturas são comparadas ou contrastadas com a cultura dominante.

Em uma perspectiva mais ampla, há a interculturalidade, que centra-se na troca mútua de ideias e normas culturais e no desenvolvimento de relações profundas, onde ninguém permaneceria inalterado, porque todos aprendem uns com os outros e crescem juntos. Neste sentido, a interculturalidade teria como cerne, “as pessoas, as interações sociais e as relações humanas” (Aghadassi & Freire, 2014, pp.77), numa relação dialógica, de interação, de entrosamento das compreensões e práticas culturais.

Sendo assim, a interculturalidade consiste não só na troca de elementos culturais entre diferentes culturas, mas na reconstrução e reinvenção de culturas sincréticas através da interação (Caetano & Freire, 2014). Neste trabalho, adotamos esta ideia, na qual a cultura é lugar de negociação, de movimento, lugar onde são forjadas novas configurações sociais, a partir de uma interculturalidade.

## 4.2 Limitadores e Facilitadores de Integração

Diante deste choque inicial, relatado por Aurea e Luzia, era de se supor que o ingresso à uma nova cultura fosse repleto de dificuldades e limitações. No caso dos sujeitos do estudo, as maiores dificuldades foram nas relações interpessoais e na língua.

Apesar de, tradicionalmente, Portugal ser considerado um dos países europeus mais amigáveis<sup>17</sup>, Luzia e Aurea destacaram as relações interpessoais enquanto dificuldade de adaptação:

O jeito deles [portugueses] se relacionarem é muito diferente... em tudo! Acostumar com isso não é muito fácil! Mesmo com as crianças! (Luzia)

E as pessoas? Em São Tomé é tudo leve-leve... estamos sempre a rir, somos muito parecidos com os brasileiros! E aqui... olha, ainda me lembro no aeroporto! Cheguei e senti um frio... não foi só o frio do tempo (risos)... era o frio das pessoas... já não via tantos sorrisos... são mais fechados... e lembro de ter pensado “Já sei porque ficam todos doidos em São Tomé!” (risos) (Aurea)

Aurea e Luzia são as únicas não-europeias neste estudo, talvez por isso, este primeiro contacto com o “jeito europeu de ser”, tenha aparecido, pelo menos inicialmente, enquanto entrave para a adaptação.

Entretanto, a maior dificuldade apontada pelos sujeitos foi a língua:

Não! Nada! Não é como tu, né? (risos) Nasceste a falar português, eu não! Foi complicado. (Florina)

E no início custou-me muito... primeiro porque eu não sabia a língua né?(Elena)

É assim, eu trazia já o português de ouvido, faltava-me a outra parte! Tinha um português muito caseiro, básico... e depois a desvantagem é

---

<sup>17</sup> Ver em: <http://www.tsf.pt/sociedade/interior/portugal-e-o-pais-mais-amigavel-da-europa-5363639.html>



que minha mulher falava búlgaro, também falava português e falava búlgaro... aprendi uma ou outra coisa. (Apostol)

Talvez não fosse de esperar que para Luzia e Aurea a língua fosse uma dificuldade, uma vez que ambas habitualmente falam português, entretanto, para ambas, as diferenças de pronúncia e o sotaque foram relevantes nesta adaptação:

A língua, que apesar de ser a mesma, é muito diferente... foi muito estranho isso da língua porque apesar do meu marido ser português e eu entender o que ele dizia... Eu não entendia nada o que os outros portugueses diziam, quando cheguei cá! (risos) Cada situação... eles falam muito pra dentro! (Luzia)

E gozarem o meu sotaque, debes perceber! (risos) Um dos motivos de vir pra cá foi saber a língua... mas acontece que nós em São Tomé estamos acostumados a falar com portugueses... tem toda uma história do país também, né? E quando eu cheguei aqui toda gente gozava do meu r... até hoje na verdade! (Aurea)

Realmente, eu, enquanto imigrante, falante da língua portuguesa, percebo a Aurea. Assim como ela, quando vim para Portugal, diretamente da Irlanda, acreditava que a língua era um fator facilitador, não que não seja, mas o choque inicial é grande, e assim como Luzia eu não compreendia grande parte do que me falavam, causando alguns constrangimentos. Para além desta dificuldade inicial de compreensão, o sotaque funciona como aproximação ou repulsa, escutar frases como “Não sabes falar português?”, corrigirem o meu modo de falar e/ou “gozarem o meu sotaque” é habitual e, por vezes, parece ressaltar o fato de não pertencer a este lugar.

Este não pertencimento, que o desconhecimento ou mesmo as diferenças dentro da mesma língua exarceba, faz parte de uma relação de poder, um poder simbólico (Bourdieu, 1998). Para o autor, a língua é mais que um instrumento de comunicação ou de conhecimento, a língua é também um instrumento de poder e “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder

que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulados pelos agentes” (Bourdieu, 1998, p.11).

A língua é antes de mais, e por isso expressa poder, um aspecto cultural e nacional e oferece, segundo Haugen:

O acesso ao título de membro de uma nação, uma identidade que dá à pessoa o ingresso num tipo novo de grupo, que não é apenas parentesco, governo ou religião, mas uma mistura inédita e peculiarmente moderna dos três. (2000, p. 113-114)

Esta unificação através do código linguístico cria nos indivíduos um sentimento de pertencimento (Haugen, 2000), uma vez que é especialmente através da língua que o recém-chegado sente o maior confronto com a cultura em que mergulha. É neste confronto linguístico, que o indivíduo experimenta um sentimento de não-pertencimento, já que a sua presença pode ser uma ameaça à esta identidade nacional, interferindo na pretensa homogeneidade construída, mesmo que artificialmente (Garcez & Zilles, 2001). Entretanto, é também este confronto, decorrente através da língua, que possibilita aceder a uma identidade híbrida, que integra a sua língua de herança e a língua do país de acolhimento.

Diante destas dificuldades iniciais, os professores tiveram alguns agentes que facilitaram sua integração, o principal deles foi a família. O fato de todos terem um relacionamento com um português, ou com alguém que já vivia em Portugal, caso de Florina, foi, no caso destes sujeitos, um grande facilitador. A família e os amigos que vieram da relação com o cônjuge são apontados como os grandes facilitadores de integração:

Também tive sorte! Meu marido sempre esteve do meu lado, me deu muito suporte... a família dele... bem, a família dele me adotou! Foram muito queridos... até hoje! Foi o que facilitou a minha integração, diríamos assim... a minha cunhada foi espetacular! (Luzia)

E a família ajudou-me muito e o meu marido então! Teve lá sempre, sempre... sempre a corrigir-me. A minha família toda! Não me deixava

falar romeno, era só português, português, português, português... (risos)  
(Florina)

Porque o meu namorado é de cá, né? Ele é português... e os amigos e tudo... então eu estava integrada bem aqui em Portugal... Eu não conhecia pessoas de Espanha nem nada! (Elena)

Se não fosse meu marido não tinha ficado! Aliás, nem tinha vindo, né? (risos). (Aurea)

Apesar dos estudos apontarem a importância de uma rede de migrantes que se ajudam mutuamente (Boyd, 1989; Massey, Arango, Kouaouci, Pellegrino & Taylor, 1993; Portes, 1999 Portes, 2000) no caso dos nossos sujeitos, apenas Aurea e Apostol ressaltam encontros com frequência com a comunidade migrante de seu país de origem:

Aqui, com a maior parte, com aqueles que conheci lá, mantém-se uma ligação mais forte... com os outros íamos conhecendo, porque há uma coisa que nos une: a Búlgaria! Existe a ligação, existe o contato... é um grupo engraçado. (Apostol)

E ali no Barreiro meu irmão conhecia muita gente de São Tomé. Eram meus amigos! Fazíamos festas, comidas... era muito bom... e abrandava a saudade um bocado. (Aurea)

Entretanto, mesmo que não seja uma comunidade imigrante, as redes sociais baseadas em laços de parentesco e amizade são, segundo Boyd (1989), componentes centrais nas análises dos sistemas migratórios.

Estas redes facilitam a chegada ao lugar de destino (Togni, 2014), seja pela partilha de moradia, pelo fornecimento das primeiras informações sobre a vida no local, pelo apoio emocional ou como veremos a seguir, na colaboração para a entrada no mercado de trabalho.

### 4.3 Ingresso no mercado de trabalho

Uma das maiores dificuldades na integração do imigrante é a entrada no mercado de trabalho. Todos os nossos sujeitos tinham formação e experiência em sua área de formação, mas ingressar na área da educação, especificamente enquanto docente, poderia ser um entrave inicial. Apesar disso, a maior parte dos sujeitos tinham como expectativa continuar na sua área de formação, mesmo que tivessem que trabalhar em outras áreas inicialmente:

Porque eu sempre disse pro Nuno [marido] que eu vinha, mas que eu não ia ser dona de casa, tanta coisa pra estudar e depois não usar pra nada? Então eu disse pra ele que eu não me importava em trabalhar em qualquer outra coisa no início, mas que depois eu queria voltar a trabalhar numa escola. (Luzia)

Sim! Eu sempre quis fazer isso! Tinha muito receio quanto à língua e não sabia se havia de conseguir... mas graças a Deus cá estou (...) Eu dizia ao meu marido que eu queria, nem que fosse para limpar a escola, que eu tinha que ter crianças a minha volta, caso contrário ficava maluca! (Florina)

Nunca vi a minha vida fora da minha área, fora do ensino... aliás, graças a Deus sempre fiz o que quis... Nunca achei que vir pra cá fosse algum impedimento... estava, estava [pensando em trabalhar na área da educação], mas não foi fácil! Era difícil ingressar no ensino. (Apostol)

Apenas Elena, acreditava ter abandonado sua área de formação quando veio para Portugal:

Não, não! Para mim, na minha cabeça, quando cheguei cá ... o meu pensamento era que tinha abandonado o ensino! Eu comecei a procura cá em sítios ... empresas espanholas, não é? Cá! Nunca pensei em voltar ao ensino cá! (...) Depois eu não tinha validado nada... porque meus estudos foram todos lá... [Espanha]. E então... o que que eu fiz? Vim em maio, há 9 anos, faz em maio 9 anos... e claro, eu não sabia nada, não é? o que tinha que validar, nem que nada. (Elena)

Este pensamento inicial de “abandono” da área de formação ou da expectativa de dificuldades para ingressar na educação é compreensível, uma vez que nosso imaginário tende a associar o trabalho imigrante aos trabalhos que não requerem formação qualificada, como os trabalhos que Apostol, Elena e Aurea tiveram assim que chegaram a Portugal:

Bom, comecei a trabalhar nas obras... (Apostol).

Então no início trabalhei na loja da Zara, trabalhei a descarregar caminhões numa loja de artigos de casa... Trabalhei a limpar escritórios aqui perto em Oeiras... (Elena).

Nossa menina!!! Trabalhei em tanta coisa! (risos). Fiz limpeza, foi assim que comecei... depois fui trabalhar num restaurante, em loja, em armazém, no salão de cabeleireiro... Fiz de tudo! (Aurea).

Apesar das expectativas dos professores serem, pelo menos inicialmente, de trabalho fora da área da educação, o trabalho dentro da área da educação pareceu mais fácil do que se imaginava, seja em centros de ATL (Atividades de Tempos Livres), nas AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), em Centros de Formação ou numa escola privada.

Então pouco tempo depois que eu cheguei eu já estava numa escola, não era dando aula... mas só de estar numa escola... era uma coisa maravilhosa ... (Luzia).

Antes de começar estive no ATL, estive nos tempos livres... numa escola aqui em Chelas, que por acaso agora pertence ao nosso agrupamento... e estive lá 5 anos, e nestes 5 anos é que fiz a minha equivalência, acabei a faculdade... (Florina).

Então... desta vez tive tempo para procurar o que queria... Mas não queria ficar parada... Ai vi um anúncio uma vez de um ATL... e pensei... enquanto não consigo ter a minha turma, né? E foi isso... fui numa entrevista e comecei logo! (Aurea).

As AEC sabes o que é, né? Então pronto! Comecei em setembro ... Isto foi... eu fiz as entrevistas em julho, que foi quando começaram praticamente... As AEC são novas, né? E já passaram 10 anos... Então, fiz as entrevistas em julho e estive o verão todo a trabalhar e a ouvir muitas músicas portuguesas, pronto... (Elena).

Depois surgiu a oportunidade de trabalhar nos cursos profissionais ... Ajudei na elaboração dos programas no Centro de Formação ali no Poço do Bispo, sempre fui ligado à esta zona! (Apostol).

E quando eu cheguei, a instituição chama-se A Voz do Operário. Na altura era uma instituição que tinha 7 dependências, tinha a sede e depois tinha as escolas espalhadas na cidade... E portanto, a ideia deles, do diretor pedagógico daquela direção, que também era sócio do Movimento da Escola Moderna, ele sabia o que o grupo do Movimento da Escola Moderna fazia na Escola da Ajuda, que era uma das dependências da Voz do Operário. E então, o que ele gostava era que isto se alargasse a todo o grupo de escolas e que para isso precisava de um Coordenador Pedagógico, com conhecimento pedagógico para poder trabalhar na formação dos professores e para ganhar os professores nesta mudança (Jacques).

Entretanto, pelo discurso dos professores, o ingresso no mercado de trabalho ocorreu com grande ajuda dos familiares e amigos, sendo esta rede, como ressaltado anteriormente, fundamental neste primeiro passo profissional.

E pra minha sorte a minha cunhada também é professora! (risos) Consegui um trabalho num ATL aqui! Que ela já tinha trabalhado também... (Luzia).

E depois, quando passou o verão um amigo meu: “Ah, precisam ... você não é professora de música? Precisam para as AEC. (Elena).

Foi minha ex-mulher, que foi a tradutora! (risos) E foi assim que se começou, depois foi um processo natural de um centro para outro. (Apostol).

E então, naquela altura, o diretor, porque a escola era gerida por uma associação que o corpo de gerência muda de 3 em 3 anos ou de 4 e 4 anos ... então o diretor, na altura, perguntou-lhe (refere-se a uma colega) “Já que tu regressas para a escola, não queres fazer a coordenação pedagógica de toda a instituição em vez de voltar para a sala?”, “Não, o que eu quero é voltar para a sala!”. E depois ele fez o pedido, a proposta à outra pessoa, também do Movimento da Escola Moderna, que trabalhava com a minha mulher, na mesma escola, ela também disse “Não, eu não estou interessada...” (...). E então, ela disse “Não, agora eu não quero largar a sala, mas conheço alguém que pode estar interessado ... É um tipo que vem de fora, mas ele tem experiência, já montou uma escola ...”. Então telefonaram-me para perguntar se eu podia ir lá para uma entrevista... (Jacques)

Estas redes, para além de facilitarem este primeiro passo,

(...) conectam migrantes e não-migrantes no tempo e no espaço. Uma vez iniciados, os fluxos migratórios, frequentemente, tornam-se auto-sustentados, refletindo o estabelecimento de redes de informação, assistência e obrigações que se desenvolvem entre migrantes, na sociedade de destino, e amigos e parentes, nas áreas de origem. (Boyd, 1989, p.341)

Esta noção de continuidade, que estabelece esta rede, é ressaltada por Apostol ao afirmar que o “primeiro passo nunca é dado sozinho” e que torna-se uma cadeia de entreajudas, uma vez que “nos ajudaram, então também temos de ajudar”.

Ao falarmos da rede de apoio que estes professores tiveram, podemos usar o plural, uma vez que os professores contaram com três diferentes redes: uma rede familiar e de amigos, uma rede composta por imigrantes e uma por colegas de trabalho.

Todos os professores entrevistados contaram com o suporte da família e/ou amigos para a integração inicial em Portugal, até porque, estes professores

chegaram à Portugal com uma rede familiar pré-estabelecida devido aos relacionamentos que tinham com portugueses; e consequentemente, com os amigos destes companheiros.

Se, por um lado, a rede familiar é citada por todos os professores, a rede de imigrantes é citada por apenas 3 deles: Aurea, Apostol, como já referido acima, e Elena.

Aurea destaca que esta rede colaborativa de imigrantes foi mais importante na primeira vez que esteve em Portugal, já que na segunda vez ela podia contar com o marido, bem como com a família dele:

[Na primeira vez] meu irmão Abi, quando cheguei já tinha tratado de tudo... Ele e a mulher foram uma grande ajuda... fiquei sempre na casa deles lá no Barreiro... era um grande esticão para vir para Lisboa... mas eu vinha sempre com minha cunhada e as amigas, que trabalhavam em Lisboa. E ali no Barreiro meu irmão conhecia muita gente de São Tomé. Eram meus amigos! Fazíamos festas, comidas... era muito bom... e abrandava a saudade um bocado... [Na última vez] se não fosse meu marido não tinha ficado! Aliás, nem tinha vindo, né? (risos)

Por outro lado, Elena, apesar de citar a existência desta rede de imigrantes, neste caso, espanhóis, ressalta que nunca quis estar muito presente nos encontros feitos pela rede e que sempre preferiu o apoio dos amigos portugueses que a acompanhavam no dia-a-dia:

Entretanto eu conheci pessoas espanholas cá, muitas no Cervantes [Instituto de Língua e Cultura Espanhola], quando eu trabalhei lá... E realmente fazem a sua comunidade, estão sempre entre os espanhóis, fazem as comidas... ou em casa... compram produtos espanhóis... e vão à sítios onde, se calhar... há um concerto e vão todos... claro que depois que conheço um grupo de pessoas espanholas... quando trabalhei no Cervantes, nos cursos que fiz e formações... mas pronto... combina-se um dia ou outro, mas não... (Elena)



A relação com os colegas de trabalho é colocada enquanto rede de apoio para Elena, como demonstrado acima, Florina e Jacques. Para os três, os colegas de trabalho foram importantes não só para a adaptação ao novo contexto, como para a inserção no mercado de trabalho, especificamente, na área de educação.

Florina, durante toda a entrevista, se emocionou duas vezes, uma delas foi ao relatar este apoio recebido, apoio este, que possibilitou que ela, enfim, trabalhasse em uma escola portuguesa:

Ah! Isto foi uma história para escrever um livro! (risos). Olha, foi através do jornal. Eu estava a procurar emprego e eu queria entrar numa escola! (...) E então eu fui a procura de emprego e vi uma delegação, havia delegação escolar naquela altura, “Auxiliar de Ação Educativa”. Não sabia o que era aquilo! Mas se é de ação educativa... supostamente é uma escola! E então, já tinha o meu currículo feito, então juntei-me ao meu marido e fomos os dois até a delegação. Encontrei lá uma pessoa fantástica! A Dona Gina, que me recebeu, que me ouviu, que viu meu currículo... a delegação era onde está agora a escola 9, que pertence ao nosso agrupamento já... e eu disse: “Oh Dona Gina, eu quero entrar numa escola! Nem que seja para limpar a escola!”. E ela: “Entao, tá maluca? Com este currículo? Depois de dar aulas 10 anos? Não vai fazer nada disso!”. E eu disse: “Mas eu quero! O que é ação educativa?” “Olha, limpar a escola mesmo!” “Eu quero limpar a escola, não me importo!” “Nem penses! Deixe o currículo aqui comigo, que eu logo vejo e se arranjar alguma coisa... Mas não é para limpar as escolas!” Eu não me importava... mas pronto. Olha, não sei se passou uma semana, acho que nem isso passou! E ela ligou-me logo! A dizer que falou com a Diretora da escola 195, em Chelas, a Dona Leonor, que era muito amiga dela e que lhe mostrou o currículo e que estava a minha espera para eu entrar no ATL. Foi assim uma coisa!

Vemos, neste sentido, como estas redes de apoio são importantes para a integração destes professores na sociedade portuguesa. Para os professores entrevistados a rede familiar é a que mais se destaca, sendo através dela que estes

professores estabelecem as primeiras relações de amizade e, na maior parte dos casos, através dela que surgem as primeiras oportunidades de trabalho.

Assim, com o auxílio destas redes, os sujeitos após ingressarem no mercado de trabalho entraram para o que caracteriza Bhabha (1998) para um entre-lugar, uma fronteira caracterizada pela desterritorialização e reterritorialização, onde habitam línguas e culturas diferentes:

Sempre era a falar tudo em portunhol, né? Porque português não era! (risos) (Elena)

E eu não sabia nada de música e cultura portuguesa! Conhecia um bocado, né? Mas não a nível da educação ... mas tinha que me preparar muito! (Elena)

E quando eu cheguei lá, ainda por cima acompanhado, por causa da língua... (Apostol)

Lá me treinaram o português (risos) (...) porque na altura eu falava pouquíssimo português (...) Portanto, eu fui lá, tentando me lembrar de todas as coisas que me tinham dito que eu podia dizer, que eu não podia dizer... (risos). (Jacques)

Com excepção da Elena, que ressalta o seu desconhecimento sobre cultura geral portuguesa, especificamente na área musical, a língua volta a aparecer, enquanto dificuldade para estes professores. Entretanto, apesar destas dificuldades, o sentimento de felicidade e êxtase dos sujeitos ao conseguirem um trabalho dentro da área da educação é bastante elevado:

Eu digo-te [emocionada] pra mim foi assim, tipo... a beliscar-me, tipo isso é verdade, mentira... eu-sala, eu-alunos... tás a ver? Eu que ia pra lá para limpar a escola! Nem sonhava eu com uma coisa destas! Olha, fiquei lá 5 anos e... como havia horário duplo, os meninos que tinham aula de tarde, ficavam comigo de manhã e os que tinham aula de manhã ficavam comigo a tarde! Portanto, eu tinha o horário das nove às dezassete e

trinta, todos os dias. Felicidade foi pouco! Foi assim uma coisa do outro mundo... Lembro-me como se fosse ontem... (Florina).

Foi lindo! Difícil também, não vou negar... Mas foi uma sensação única! [lágrimas nos olhos] Sabe, me emociono... porque passamos por tanta coisa... E lembrar dessas coisas é quase como reviver... Foi lindo! De verdade, estava sedenta por recomeçar! Por ter minha turma... as pessoas não tem idéia... Quando vim não queria ficar em casa... Queria trabalhar na minha área! Batalhei tanto pra conseguir o meu curso... E quando eu vim... foi mais que começar de novo... porque no Brasil eu era de lá, sabe? Sabia que podia até não ganhar muito dinheiro, mas que teria trabalho... Enquanto cá, achei que por ser de fora as coisas seriam mais difíceis... Pensei que ia ter que ir pra costura! (risos) (Luzia).

Até perguntei na entrevista se era a sério! (risos) E como pagava, né? Se era a Recibos Verdes... e o diretor, na altura era um diretor, começou a rir de mim, né? Foi engraçado... Eu não acreditava que tinha conseguido! (Elena).

Este sentimento de felicidade também foi construído com o acolhimento que estes professores receberam em seus locais de trabalho. Desde pequenas atitudes, como pronunciar um nome corretamente, como no caso de Florina:

Quando cheguei lá, ainda não conhecia a escola, e a diretora adorou o meu nome! Foi logo assim... dizia o meu nome com tanta facilidade, que eu fiquei espantada. Toda gente modificava o meu nome de todas as maneiras e ela não! Foi ali, logo no início...

Até a valorização de sua origem, como no caso de Aurea:

E foi giro... aquilo [a escola] ficava na Bobadela... o que foi mais fácil... Lá tem muitos caboverdeanos... e me confundiam com uma! (risos) Então não tive muito trabalho de... como posso falar... foi fácil... estavam acostumados a ter gente de fora... até porque eles também eram de fora! (risos) Depois quando descobriam que eu era de São Tomé era uma

grande festa! Nós temos uma boa relação com os caboverdeanos... aliás, acho que os santomenses se dão bem com toda gente! (Aurea).

Independente do motivo, os professores sentiram-se acolhidos e permaneceram no mesmo ambiente de trabalho até conseguirem alguma estabilidade, seguindo, como relata Apostol, “um processo natural (...) os amigos aparecem, lidamos com pessoas diferentes (...) e parece que tudo vai se encaixando”.

Esta fala de Apostol destaca como a integração é um processo que, em geral, leva tempo; e como a criação das redes são essenciais neste processo. Utilizando a expressão de que “tudo vai se encaixando”, podemos dizer que a criação de novas redes, o conhecer novas pessoas, permite, também, que estes professores se “encaixem” no novo país. O “encaixar” aqui, não assume uma definição de enquadramento, mas sim de pertencimento.

Quando cheguei à Portugal este meu processo de integração parecia algo quase que impossível, assim como foi para Luzia. A sensação de estar sozinha, de ser diferente, de não pertencer só começou a sumir quando comecei a criar uma rede de amizades. Foi através desta rede, que assim como para grande parte dos professores entrevistados, consegui meu primeiro emprego na área da educação, que comecei a ter uma vida social, a conhecer melhor a cultura portuguesa, entre outros.

Assim, as redes estabelecidas por mim e pelos professores entrevistados se colocam enquanto aspecto fundamental para a noção de pertencimento e consequentemente para a integração em Portugal.

## Capítulo 5 – Caminhos para a sala de aula

*Porque são os passos que fazem os caminhos* (Mário Quintana)

Como já vimos anteriormente, as expectativas dos professores participantes deste estudo eram, com exceção de Elena, que acreditava ter abandonado a profissão, de regressar à docência.

Nos primeiros anos, enquanto imigrantes, estes professores chegaram a trabalhar em áreas dentro da educação, como vimos no capítulo anterior, mas como entraram para o sistema público de ensino e o que tiveram de fazer para estarem aptos para este ingresso?

Neste capítulo veremos, a partir dos discursos destes professores, bem como através da legislação portuguesa, como foi este caminho até a sala de aula.

### 5.1 Reconhecimento Profissional em Portugal

Diferentemente de países como Canadá, Austrália e Nova Zelândia, que possuem um programa de incentivo à migração de mão-de-obra qualificada, dentre elas a de professores, Portugal não possui um programa específico e/ou preparatório para professores estrangeiros que venham atuar no país.

Apesar disso, uma vez que a docência no 1º ciclo é uma profissão regulamentada<sup>18</sup>, os estrangeiros que queiram exercer a docência em Portugal podem, segundo a Portaria n.º 967/2009 de 25 de Agosto, requerer autorização “desde que sejam detentores de um diploma de nível superior, que certifique uma formação profissional para exercer a profissão de educador ou docente no Estado membro onde completaram a referida formação.” (Artigo 2º, ponto 2).

Para a requisição desta autorização, nossos professores passaram por caminhos diferentes, seja pela altura em que vieram ou pelo país de origem. Por

---

<sup>18</sup> Segundo a Direção Geral do Ensino Superior, “entende-se por profissão regulamentada a atividade profissional ou conjunto de atividades profissionais cujo acesso e/ou exercício estejam subordinados à posse de um diploma, cujo exercício se faça ao abrigo de um título profissional reservado a quem preencha certas condições de qualificação conforme descritas na Directiva 2005/36/CE.” Fonte: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/>

isso, apresentarei estes caminhos de forma individual<sup>19</sup>, tentando justificá-los ou questioná-los com as leis portuguesas em vigor.

Para tanto, convém clarificarmos alguns termos utilizados de forma errônea pelos entrevistados, onde a equivalência, o reconhecimento e o reconhecimento profissional se confundem nos discursos, assumindo diferentes significados.

De forma bastante simples e esclarecedora a Direção Geral do Ensino Superior diferencia estes termos que serão recorrentes nos discursos dos entrevistados<sup>20</sup>:

A **equivalência** é um processo pelo qual uma qualificação académica estrangeira é comparada a uma qualificação portuguesa, relativamente ao nível, duração e conteúdo programático, sendo também fixada a área científica da equivalência.

O **reconhecimento** é um processo pelo qual uma qualificação académica estrangeira é comparada a uma qualificação portuguesa apenas em nível.

Já o **reconhecimento profissional** consiste na autorização por parte de um autoridade competente (Ordem, Associação Profissional, Ministério, ou outra) para o exercício de uma profissão ou atividade profissional regulamentada. É um processo que se baseia no princípio da confiança mútua entre os Estados-membros e que assenta no pressuposto de que a formação académica e profissional pode variar entre os países mas não é impeditiva do exercício dessa profissão num outro Estado-membro que não aquele onde obteve a sua formação.

Neste sentido, para a prática da docência, o objetivo final dos professores era obter o **reconhecimento profissional**, mesmo que para isso tenham de obter a **equivalência** ou o **reconhecimento** durante este processo.

---

<sup>19</sup> Com exceção de Aurea, que como realizou a sua formação académica em Portugal, não precisou obter reconhecimento profissional.

<sup>20</sup> Ver em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/>

### 5.1.1. Brasil e Portugal, países irmãos

Depois de conseguir seu primeiro trabalho em um ATL, Luzia começou a “correr atrás da papelada pra poder concorrer pra dar aula”... E apesar de ter sido “uma grande burocracia”, Luzia apercebeu-se que o fato de ser brasileira facilitou este processo, causando certa surpresa:

Quem diria, né? Ser brasileira as vezes causa transtorno (risos), mas nesse caso não... porque existem esses acordos do Brasil com Portugal... Se eu fosse de outro país tenho certeza que seria mais difícil, tinha talvez que fazer umas cadeiras (...) Mas enquanto brasileira tive a vida mais fácil do que alguém que viesse sei lá, da Hungria! (risos)

Luzia teve “a vida facilitada” e seguiu um caminho diferente dos outros professores para adquirir o reconhecimento profissional, justamente por ser brasileira e ter chegado em 2002. Isto porque, em 22 de abril do ano 2000, foi firmado entre Brasil e Portugal o *Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil*.

Este Tratado tem como um dos objetivos estreitar a relação entre os dois países e, dentre as medidas que “facilitam” este estreitamento, estão o reconhecimento acadêmico e profissional.

Para um professor brasileiro que queira lecionar em Portugal é necessário apresentar um pedido individual à DGAE (Direção Geral da Administração Escolar), autoridade competente para proceder ao reconhecimento das qualificações profissionais para a docência no ensino não superior, através de um requerimento (Anexo 3), acompanhado de alguns documentos exigidos (Anexo 4).

Quando pensamos neste processo, realmente não parece, nem é, complicado, entretanto conseguimos entender quando Luzia ressalta ter sido uma “grande burocracia” ao olharmos para a lista de documentos exigidos disponibilizada pela DGAE:

- 1) Documento oficial de identificação com menção da nacionalidade;

- 2) Prova de idoneidade, nos termos do artº 22º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário;
- 3) Atestado Médico;
- 4) Certificado de Registo Criminal;
- 5) Diplomas, certificados ou outros títulos possuídos;
- 6) Plano de estudos dos cursos, indicando: a) disciplinas obrigatórias e opcionais; b) Duração e carga horária de cada disciplina, número de ECTS ou de unidades de crédito; c) Elementos relativos à prática pedagógica supervisionada/estágio; d) Escala de classificação com a indicação no mínimo de aprovação;
- 7) Documento emitido pela autoridade competente do Estado membro ou signatário reconhecendo que as habilitações do requerente configuram uma habilitação profissional, indicando o nível de ensino e área(s) de lecionação.

Não quero, ao destacar a “grande burocracia”, afirmar que estes são passos desnecessários para o reconhecimento profissional, muito pelo contrário, mas sim de que compreendo o olhar de Luzia, uma vez que grande parte dos documentos são obtidos no seu país de origem e não em Portugal, o que dificultou este processo, uma vez que Luzia não vinha informada dos passos a seguir.

Para além da apresentação destes documentos, Luzia, uma vez que estava abrangida pelo Tratado entre Brasil e Portugal, não necessitou passar por nenhum exame, estágio ou até mesmo voltar à faculdade, como aconteceu com alguns dos seus colegas.

### **5.1.2. Países vizinhos, línguas diferentes**

Elena foi a única professora, de entre os entrevistados, que não acreditava que iria lecionar depois de imigrar para Portugal. Entretanto, pouco tempo depois de chegar, Elena já estava na sala de aula, mas enquanto professora de música nas



Atividades de Enriquecimento Curricular. Foi nesta função que Elena começou seu processo de reconhecimento profissional, instigada pelos colegas de trabalho.

Em um primeiro momento, Elena pretendia obter este reconhecimento apenas para educação musical, entretanto, quando foi entregar os papéis teve uma surpresa:

Sim, porque quando eu entreguei as coisas, foi engraçado... porque eles viram: “1º ciclo!” e eu “Não, não... 1º ciclo não vou dar, não estão a perceber que sou espanhola? Eu quero de música! Estou a trabalhar nas AEC...”. Mas pronto, fiquei com os dois...

Dois anos depois, Elena pensava já estar apta para trabalhar e concorreu para a docência no primeiro ciclo, mas não conseguiu porque “não tinha habilitação”, teria antes de ter a “validação”.

Neste momento relembro os conceitos anteriormente abordados que causam alguma confusão neste processo. O que Elena tinha obtido era a equivalência do seu diploma, entretanto ainda não tinha o reconhecimento profissional adquirido, por isso não estava apta para desempenhar as funções de professora integrada no sistema escolar público português.

Tal como Luzia, Elena segue passos mais facilitados, neste caso por ser cidadã europeia, uma vez que após o Conselho Europeu de Lisboa, realizado em março de 2000, foi aprovada a elaboração de “Uma estratégia do mercado interno para os serviços, tendo por objetivo, em especial, tornar a livre prestação de serviços no interior da Comunidade tão fácil como no interior de um Estado-Membro.” (Directiva 2005/36/CE de 7 de setembro do Parlamento Europeu e do Conselho, 2005).

Entretanto, diferentemente de Luzia, Elena não possui como língua materna o português, por isso precisou realizar uma prova de língua portuguesa, que segundo o Despacho nº 22237/2009 de 7 de outubro do Ministério da Educação de 2009, destina-se a certificar o nível de conhecimento e uso, exigido para o exercício da função docente.

Esta prova incide sobre duas vertentes: escrita e oral. Para a certificação do domínio da língua portuguesa dos candidatos à docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário considera-se os níveis B2, C1 e C2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Anexo 5), sendo necessário adquirir o nível C2 para o 1º ciclo do ensino básico. (Despacho nº 22238/2009 de 7 de outubro do Ministério da Educação, 2009).

Elena relata bem este processo de avaliação, destacando seu interesse, desde sempre, pela língua portuguesa:

Foi assim... a prova foi difícil... a prova na Faculdade de Letras, os níveis, o diploma especial... o Ciple<sup>21</sup>, o Diple<sup>22</sup>, ou uma coisa assim (risos)! Sim, o C é o Cipli que é intermédio e o D que é avançado... e isso foi... Eu lembro-me da primeira, quando fiz o primeiro, o do C2, lembro-me perfeitamente que foi dia 25 de novembro, que é os meus anos! E eu estive o dia todo lá... na faculdade, e era... foi uma... era uma prova de compreensão e escrita, uma prova de expressão escrita, uma prova de gramática e uma prova de expressão oral. E pronto... Eu sempre estudei português, porque para o espanhol é muito difícil aprender outras línguas e sempre estudei português, a noite, pós-laboral... numa escola ou outra de... aqui perto, numa escola do secundário, que há cursos de português para estrangeiro. Então, pronto... sim... é difícil! E a oral foi muito difícil, a segunda prova que fiz! O mais avançado... porque, porque não é sozinha... No intermédio é sozinha, mas no avançado não... No avançado é... primeiro fazem-te a entrevista sozinha, pronto... e é falar, né? O que fazes aqui, para que precisas do diploma e tal... falar um bocadinho... Mas depois, no mais elevado... era com mais duas pessoas, que tínhamos que fazer um pequeno debate, sobre o tema que estava num papelinho! Então tirávamos um papelinho... Então, calhou-me com duas pessoas de Espanha! Que tinham vindo fazer Erasmus... E elas tentaram fazer o [nível] mais alto! Pronto, para ir... pronto, com o diploma que for! Fizeram a inscrição de vários, entre eles o mais alto, que era onde eu estava... E

---

<sup>21</sup> Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira

<sup>22</sup> Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira

foi horrível, porque elas diretamente estavam a falar em espanhol! E custou-me muito tentar falar português, ou sei lá...portunhol, ou sei lá o que falei... Quando elas estavam a falar espanhol! E pronto... E estava a me irritar, porque ainda por cima o tema era a imigração... Os estrangeiros e não sei o que... e elas estavam a dizer que os estrangeiros tiravam os trabalhos às pessoas... e eu dizia: “Mas vocês são estrangeiras!”. Então estava a me enervar tanto! E a falarem em espanhol quando eu precisava daquela prova para validar o meu diploma... E pá! Elas duas estavam lá a passar o tempo... ai... aquilo foi horrível! Passei muito mal nesta prova (...) porque realmente... acho muito injusto! Havia pessoas de outras nacionalidades! Que metam pessoas da mesma nacionalidade numa prova assim, acho que é muito injusto... Então aí, tive uma nota muito mais baixa! Sem dúvida! E baixou-me muito! Porque nas outras tive uma nota muito alta... Pronto, tinha trabalhado muito e a oral foi horrível! (risos).

Apesar desta situação em sua avaliação, Elena conseguiu atingir a nota necessária para ser considerada apta para a docência na língua portuguesa e apesar de não estar a espera de lecionar enquanto professora titular no 1º ciclo, Elena já estava apta para concorrer.

### **5.1.3 Experiência x Diploma**

Florina chegou em 1996, 11 anos antes da Romênia, seu país de origem, aderir à União Europeia. Por isso, diferentemente de Elena e Luzia, que tiveram facilidades devido a acordos entre países, não existia qualquer acordo bilateral que facilitasse o reconhecimento profissional de Florina.

Para além disso, Florina teve um agravante, apesar de chegar a Portugal com uma experiência docente de 11 anos, não tinha feito nenhum curso superior, somente o magistério.

Neste sentido, Florina teve de seguir muitos passos até conseguir o reconhecimento profissional: cadeiras “em falta”, prova de língua portuguesa, prova de conhecimento da História e Geografia de Portugal e prova acerca da organização

curricular portuguesa. Vamos então nos debruçar em cada um destes passos, que não aconteceram necessariamente em diferentes fases, mas, por vezes, de forma simultânea.

O primeiro passo de Florina para o reconhecimento profissional foi fazer a equivalência do seu curso de magistério em Portugal. Apesar de não ser um curso do ensino superior, Florina conseguiu, devido aos seus anos de experiência<sup>23</sup>, o bacharelato e a partir daí teve de se inscrever na faculdade onde esteve, como relata, dois anos:

(...) porque o bacharelato é praticamente metade da faculdade! Então para completar a faculdade tive que estudar cá mais uns anos... Então tive dois anos... Tirei o curso praticamente por inteiro! Porque tirei dois anos para fazer a equivalência, com *estágio pedagógico*, com exame, com aulas, com tudo... Ali na ESE de Lisboa... E depois, logo a seguir, inseri-me no ISEC<sup>24</sup> e tirei mais dois anos quase, foram praí 18 meses... (Florina)

O ponto a destacar nesta fala de Florina é a necessidade de realizar um estágio pedagógico, apesar de ser professora com experiência. Na verdade, este estágio pelo qual Florina passou denomina-se *Estágio de Adaptação*, destinado aos profissionais que buscam o reconhecimento profissional em Portugal, se: a) a duração da formação anterior for inferior em, pelo menos, um ano à exigida pela legislação nacional para a profissão em causa; b) se a formação anterior abranger matérias substancialmente diferentes das exigidas pela legislação nacional para a profissão em causa; c) se, nos termos da legislação nacional, a profissão regulamentada abranger uma ou várias atividades que não tenham correspondência na mesma profissão no Estado membro de origem e para o exercício das quais seja necessária uma formação específica que diga respeito a matérias substancialmente diferentes das abrangidas pela qualificação comprovada. (Decreto de lei nº 16/2009 de 4 de março, 2009).

---

<sup>23</sup> Ver em: Decreto de Lei 16/2009 de 4 de março da Presidência da República, 2009.

<sup>24</sup> Instituto Superior de Educação e Ciências

Para além deste estágio de adaptação e das cadeiras em falta, um dos requisitos para Florina obter o reconhecimento profissional era uma prova de conhecimentos acerca da legislação escolar portuguesa, para tanto Florina decidiu matricular-se na cadeira de Organização Curricular do ISEC porque:

(...) não fazia ideia como era a organização curricular aqui em Portugal... E tinha exame desta matéria. E eu disse: “Não vou estudar isso em casa sozinha, nem pensar... Vou pras aulas!”. Então inscrevi-me, opcional... Pela minha escolha eu ia pagar! Inscrevi-me para fazer a organização curricular!

Florina não necessitou fazer o exame específico sobre legislação escolar portuguesa como relata:

Depois, a organização curricular, como te disse, fiz as aulas mesmo, presenciais... E não foi preciso fazer o exame, porque eu fiz as provas todas durante as aulas e contou como o exame, porque eu fiz a matéria toda.

Outra etapa a ser ultrapassada por Florina para a obtenção do reconhecimento profissional foi o exame de português. Diferentemente de Elena, que já tinha estudado português e que matriculou-se em um curso, Florina tentou, num primeiro momento, fazer o exame apenas estudando em casa o que resultou numa tentativa falhada, tanto pela dificuldade como pela “confusão” do português do Brasil e o português de Portugal:

Português foi o mais difícil. Tanto mais que na primeira tentativa chumbei! Porque como eu estudei em casa, sozinha... e tive como apoio um livro de gramática, que apresenta as duas variantes, do Brasil e de Portugal... E eu aprendi tanto de uma maneira como da outra! Porquê? Porque lá no livro não especificava que não era aceite a variante do Brasil... e eu comecei a fazer o meu exame utilizando as duas maneiras! E depois, quando chumbei o exame perguntei a professora: “Olha, desculpe lá, mas porque que eu...” E ela: “Ah olha, a gramática está toda perfeita! Não tem problema nenhum, o seu problema é na maneira de escrever, porque

utiliza muito as expressões aceitas no Brasil!”. Pronto... então explique lá o que eu errei, queria saber, né? A gramática tava toda lá, não tinha problema nenhum... Eu adoro a gramática, portanto para mim... E a gramática não é muito diferente. Foi aí que eu descobri que de fato não podia utilizar determinadas expressões em termos de construção de frases e... E foi aí que eu descobri... E eu disse: ‘*pera* aí... o livro não diz...’. A professora encolheu os ombros: “Pois não diz, mas é...”. E eu ia saber de onde? Não sabia!

Diante desta situação, Florina optou por fazer como com a Organização Curricular e começou, mesmo na faculdade, a fazer aulas de português. Como Florina ressalta na fala anterior, esta etapa, foi a mais difícil. Por isso, para além das aulas na faculdade, Florina também teve explicações extras de português.

Apesar de ressaltar a dificuldade, Florina afirma que este processo é normal e necessário para alguém que vá dar aulas, destacando ainda a importância, segundo ela, de ter “chumbado” o primeiro exame de português, ressaltando assim, como a aprendizagem da língua traz mais confiança para o professor imigrante.

É assim... Eu acho que é normal uma pessoa que vem de outro país e queira ingressar no ensino, passar por tudo o que eu passei... Absolutamente normal. Se é difícil? Não é difícil, é muito difícil! Mas é preciso. Porque eu não me estou a ver a dar aulas, sabendo o português que eu sabia na altura... Nem pensar! Tenho consciência plena de que não era capaz de fazer um bom trabalho... Como, digo eu, que tenho feito até agora... Eu tenho crianças com ótimos resultados, tanto nos exames como os outros que já estão no 5º ano e que têm resultados fabulosos... Portanto, não era capaz! É difícil, muito difícil! Tens que ter muita paciência, muita vontade... Mas foi um percurso normal... Talvez um pouco demorado, porque pronto, como te disse, não passei o português logo. Graças a Deus que eu não passei! Porque a seguir é que aprendi mesmo o português padrão! Não o que eu sabia, né?

Em consonância com o discurso de Florina, Faez (2010), em seu trabalho *Linguistic and cultural adaptation of internationally educated teacher candidates*,

aponta o fator linguístico como um desconforto por parte dos professores imigrantes, seja oralmente ou na forma de escrita, sotaques e pronúncia. Segundo o autor tal desconforto acontece porque os professores são considerados modelos linguísticos para os alunos, por isso, a ‘nova língua’ pode causar também insegurança por parte dos professores-imigrantes, uma vez que os professores do primeiro ciclo devem iniciar e consolidar a aprendizagem da escrita e da leitura da língua materna das crianças do país de acolhimento.

Enquanto último passo para obter o reconhecimento profissional, Florina precisava ainda passar por uma última prova de conhecimentos sobre a História e Geografia de Portugal, o que segundo ela também foi difícil, entretanto não foi preciso se matricular em nenhum curso específico:

Porque História e Geografia de Portugal aprendi sozinha em casa... Foi muito difícil, não digo que tenha sido fácil, não foi... mas aprendi, passei no exame e não tive problemas...

Nas minhas pesquisas sobre reconhecimento profissional docente, busquei encontrar provas específicas, pelas quais o professor-imigrante deveria se submeter, entretando na legislação vigente, bem como na anterior, as provas de aptidão, como são denominadas, são indicadas pelo órgão responsável pelo reconhecimento e podem variar, como temos visto, de acordo com os países de onde estes professores são oriundos. (Decreto de Lei nº 16/2009 de 4 de março da Presidência da República, 2009).

Apesar de Luzia e Elena estarem abrangidas por acordos entre países, questiono se também elas não deveriam ter passado por provas de aptidão, como Florina, uma vez que em seus processos formativos também não abordaram a legislação escolar portuguesa ou a história e geografia de Portugal, ou seja, até que ponto estes acordos são benéficos?

#### **5.1.4 Se eu fosse brasileiro...**

Assim como Florina, Apostol veio para Portugal antes da Bulgária aderir à União Europeia, por isso, na altura não tinha nenhuma legislação que facilitasse seu reconhecimento profissional, como Elena e Luzia.

Este fator é destacado por Apostol quando relata uma ocasião, durante este processo:

E um dia fui à faculdade, por causa dos documentos de equivalência e cheguei lá e: “Bom dia!” (com sotaque brasileiro). E ela: “Se é brasileiro não vale a pena pedir equivalência!” Senti-me duplamente discriminado! (risos)

Uma vez que Apostol não estava abrangido por nenhum acordo entre países e chegou à Portugal na mesma altura que Florina, poderíamos supor que o processo fosse parecido, com as mesmas provas de aptidão e etc. Entretanto, Apostol não realizou nenhuma prova de aptidão, nem mesmo de língua portuguesa.

Apesar de não ter passado por tais provas de aptidão, Apostol teve que “fazer uma segunda licenciatura”, porque o curso que tinha feito:

(...) Era reconhecido no mundo inteiro, mas em 92 cheguei à Portugal e não era reconhecido! Tentei equivalência não sei em quantos sítios, mas aqui me faltava não sei quantas cadeiras...

Durante esta segunda licenciatura, assim como Florina, Apostol teve de passar pelo estágio de adaptação e em 1996, 4 anos depois de ter dado início ao processo, Apostol tinha o reconhecimento profissional para a docência.

Inicialmente, a ausência de uma prova de língua portuguesa para Apostol pareceu-me estranho, entretanto, segundo o Despacho nº 22238/2009 de 07 de outubro do Ministério da Educação, 2009<sup>25</sup>:

São dispensados da realização obrigatória da prova de língua portuguesa os candidatos que:

- a) Tenham obtido menção de *Apto* em prova realizada anteriormente;
- b) Tenham realizado em Portugal a sua formação académica de nível básico e secundário e ou de nível superior;

---

<sup>25</sup> Este despacho retifica diferentes diretivas acerca do Reconhecimento Profissional de imigrantes, entre elas a Diretiva 92/51/CEE do Conselho de 18 de Junho de 1992, altura em que Apostol chegou à Portugal.



*c) Sejam detentores de um curso superior que inclua a componente científica de Estudos Portugueses incluindo Língua Portuguesa;*

d) Tenham obtido a classificação superior a 14 valores na prova de avaliação de conhecimentos e de competências, nos termos do Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro. (grifo meu)

Neste sentido, por ter feito uma segunda licenciatura em Portugal, onde tinha aulas em português, Apostol foi dispensado desta obrigatoriedade. Apesar de conseguir esclarecer o fato de Apostol não necessitar realizar a prova, a dúvida então passa a ser outra: se assim como Apostol, Florina também esteve matriculada na faculdade, onde fez a licenciatura, porque Florina teve a obrigatoriedade do exame?

A seguir, ao apresentar o caminho seguido por Jacques, veremos uma nova versão do exame de língua portuguesa, o que demonstra certa evolução da legislação.

#### **5.1.5 Apto ou não?**

Jacques chegou a Portugal em 1986, anterior à fundação da União Europeia (1993) e à entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (1989), por isso assim como Apostol e Florina, Jacques não contou com nenhuma legislação que facilitasse este processo.

Jacques também seguiu um caminho diferente de todos os outros professores entrevistados, mas mais parecido com o de Florina, no que se refere às provas de aptidão.

O primeiro passo de Jacques foi pedir a equivalência do seu diploma académico, obtido na Bélgica.

(...) Na altura, as certificações universitárias ou politécnicas, neste caso, não tinham graduação. Portanto, uma pessoa receber o diploma, quer dizer que é apto para começar a trabalhar... é apto! Então, quando eu pedi a equivalência aqui, havia dois problemas: era perceber que tipo de

equivalência que eu tinha que fazer e quais as equivalências que me davam. (Jacques)

Inicialmente a equivalência não apareceu enquanto dificuldade para Jacques que a conseguiu com “certa facilidade”, apesar de seu certificado, diferente do dos portugueses, não possuir uma nota final (apenas constava a menção qualitativa de Apto). Para resolver a “situação”:

*‘tiveram* a discutir aquilo e depois consideraram que como eu era apto, né? Como a escala era de 20, eu recebi 10! Então apto era a metade! (...) porque não me deram 20, porque eu sou apto... qual é a lógica?” Ai foi... “Ah não, não pode ser...”.

Para a equivalência a nota final não fez nenhuma diferença significativa para Jacques, entretanto, como irei apresentar no próximo capítulo, esta nota final é essencial para o concurso de professores em Portugal.

Diante desta situação, Jacques viu nas provas de aptidão a oportunidade de aumentar a sua nota final quando o informaram que a medida que “tivesse maior nota nas provas, maior era a graduação para a equivalência”.

A primeira prova que Jacques fez foi a de língua portuguesa e diferentemente de Florina e de Elena, só teve a vertente oral, não necessitando fazer uma prova escrita. Esta situação talvez se explique pela altura em que ocorreu, 1988. O próprio discurso de Jacques ao contar este processo mostra a falta de estrutura e rigidez com que o processo decorreu:

Eu tinha que fazer as provas. E isto tinha que ser em uma escola... no equivalente à uma Escola Normal. E então, pronto, e então fui no Magistério (Escola Superior de Educação) onde tínhamos organizado o Congresso do Movimento [Movimento da Escola Moderna], no verão, fui falar com a diretora do magistério e disse: “Já que vamos ter aqui o congresso, eu preparava também as minhas coisas para a equivalência e depois quando chegarmos aqui eu faço também o teste...”. Ela disse que tudo bem...

Ao falar das outras duas provas que teve de fazer, o discurso de Jacques continua a mostrar a fragilidade deste processo naquela altura:

A prova de Geografia e História é escrita, mas tem por base de respostas pré-definidas, portanto é múltipla escolha... Normalmente o que faz, o que aparece são as coisas que estão no programa do 1º ciclo, portanto, os períodos importantes dos reinados, os rios e os afluentes... aquelas coisas que eu encontraria no programa.

Depois a legislação escolar... é uma parte escrita e uma parte oral... e em princípio, o que saí são as coisas que têm mesmo a ver com a legislação escolar da sua área, então neste caso seria o 1º ciclo. Preparei-me e depois nunca vi o resultado!

Este descaso com a apresentação dos resultados, por exemplo, fez o próprio Jacques questionar a credibilidade dos exames, uma vez que quando recebeu a nota final da equivalência e concluiu que para ter a nota 15 final só poderia ter tido 20 nas três provas de aptidão.

Ao analisarmos os discursos dos professores em conjunto com a legislação portuguesa, notamos um sistema em construção, dado que tratamos de um período de tempo que vai desde os anos que se seguem à Revolução de Abril, período de produção de legislação democrática. Neste intervalo de tempo, muitas questões políticas e sociais, produziram novos acordos comunitários, incentivando a mobilidade laboral e facilitando o processo de reconhecimento profissional. Neste sentido, os discursos dos professores trazem uma linha do tempo que apresenta a evolução da legislação de reconhecimento profissional em Portugal para professores-imigrantes de diferentes países.

## **5.2 Ingresso no Sistema de Ensino Português**

Depois de seguirem diferentes caminhos para adquirirem o reconhecimento profissional, os professores entrevistados passaram pelo mesmo processo para entrar no Sistema Público de Ensino em Portugal. Processo este que, após o reconhecimento profissional, é idêntico ao dos professores portugueses: através do concurso de colocação de professores.

Neste sentido, irei abordar o aspecto burocrático, de como os professores passaram por este processo de colocação de professores, bem como o lado emocional, de como foi, enfim, ingressar em uma sala de aula como professores titulares.

### **5.2.1 Colocação de Professores em Portugal**

Todos os anos, sempre que um novo ano letivo se inicia, o sistema de colocação de professores em Portugal é alvo de críticas especialmente devido à ocorrência de problemas, nomeadamente:

O facto de os professores serem colocados distantes da sua área de residência, os critérios que determinam a ordenação dos professores para posterior colocação numa escola não são totalmente compreendidos e estão errados, e o número de vagas existentes nas escolas não está de acordo com as necessidades de cada escola, obrigando a mesma a abrir concursos adicionais (Santos, Reis & Sá, p. 54, 2015)

Assim como para os professores portugueses, estes critérios que determinam a ordenação de professores, caracterizam-se enquanto problemática para o ingresso no sistema público para os professores entrevistados.

Considerando os objetivos deste trabalho, não irei aprofundar a discussão acerca de como se estrutura o sistema de colocação de professores em Portugal, entretanto, para a compreensão das dificuldades apontadas pelos entrevistados, algumas questões, em especial às que dizem respeito aos critérios de colocação de professores devem ser esclarecidas.

Segundo o Decreto de Lei nº83-A/2014<sup>26</sup> de 23 de maio do Ministério da Educação, os candidatos à docência no Ensino Básico são ordenados de acordo com as seguintes prioridades:

---

<sup>26</sup> Este Decreto vem na sequência de vários normativos e despachos, em especial do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, seguindo as mesmas orientações. Englobando, assim, nossos professores que chegaram na década de 90 e inícios dos anos 2000.

1ª prioridade – indivíduos qualificados profissionalmente para o grupo de recrutamento a que se candidatam, que tenham prestado funções docentes com qualificação profissional num dos dois anos letivos imediatamente anteriores ao da data de abertura do concurso em agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas públicas;

2ª prioridade – indivíduos qualificados profissionalmente para o grupo de recrutamento a que se candidatam.

Uma vez que nossos professores, até então, não tinham lecionado em escolas públicas portuguesas, eles estariam contemplados na 2ª prioridade, respeitando, neste sentido a seguinte ordem de preferências:

- a) Candidatos com classificação profissional mais elevada;
- b) Candidatos com maior tempo de serviço docente prestado após a profissionalização;
- c) Candidatos com maior tempo de serviço docente prestado antes da profissionalização;
- d) Candidatos com maior idade;
- e) Candidatos com o número de candidatura mais baixo. (Decreto-Lei n.º 83-A/2014 de 23 de maio do Ministério da Educação, 2014)

É seguindo esta lista de preferências, especialmente os itens a), b) e c), que os professores entrevistados apresentaram os primeiros entraves neste processo de colocação de professores.

Para Jacques e Luzia, o primeiro “entreve” ocorre na classificação profissional. Como vimos no capítulo anterior, Jacques, quando estava a tratar do seu reconhecimento profissional, teve problemas com a conversão da sua nota:

Eu recebia uma equivalência, mas depois havia um problema da nota global... E depois havia o problema que no meu diploma não havia nota! Tiveram a discutir aquilo e depois consideraram que como eu era apto, né? Como a escala era de 20, eu recebi 10! Então apto era a metade!

Tudo bem, eu não me apercebi na altura, que aqui em Portugal, para ingressar na escola pública, a graduação tem efeito... quanto mais alta a graduação mais... Quando eu percebi eu disse “e agora, como é que eu faço? Porque não me deram 20, porque eu sou apto... qual é a lógica?” Ai foi... “Ah não, não pode ser...” (Jacques)

Após ter ficado com a nota 10 na equivalência, Jacques teve a oportunidade de aumentar sua nota global com os testes de aptidão e sem conseguir explicar bem como aconteceu, Jacques conseguiu obter 15 valores na graduação.

Assim como Jacques, Luzia também teve “problemas” nesta conversão, sentindo-se prejudicada:

Fui um bocado prejudicada... Na hora de converter a minha nota. A sorte é que não era nos dias de hoje! (...) Primeiro porque tinha que converter a minha nota, né? No Brasil, pelo menos lá na minha faculdade, as notas eram até 100... e aqui são até 20... Minha média final no Brasil era 75... o que dá... deixa eu ver... 15! Já não é muito alta... E não sei o que fizeram, mas fiquei com média de 13!

Luzia, em seu discurso, destaca a sorte de não ser os “dias de hoje”, e tem razão, atualmente, como já referido anteriormente, Portugal passa por uma crise, devido a problemas demográficos (abaixamento da natalidade há bastante anos consecutivos e falta de planificação da formação superior), que reflete-se na falta de oportunidades para os profissionais da educação<sup>27</sup>.

Entretanto, se este não foi um entrave para Jacques<sup>28</sup>, Luzia não conseguiu entrar para o sistema de ensino português na primeira tentativa, pois teve outro “entrave” em seu caminho, este relacionado à preferência b): *Candidatos com maior tempo de serviço docente prestado após a profissionalização*.

Segundo o Decreto-Lei n.º 83-A/2014 de 23 de maio do Ministério da Educação de 2014, para efeitos de graduação de docentes,

---

<sup>27</sup> Segundo a FENPROF, em 2016, 20 mil professores estiveram desempregados em Portugal.

<sup>28</sup> Jacques entrou numa fase de grande expansão do sistema educativo português.

considera-se tempo de serviço o prestado como educador de infância ou professor dos ensinos básico e secundário, bem como o tempo de serviço prestado no ensino superior público, independentemente do ciclo ou nível de ensino a que se pretenda aceder.

Apesar de nunca ter dado aulas em Portugal, Luzia já era professora no Brasil, onde atuou durante 7 anos no Ensino Básico, porém estes anos não contaram como tempo de serviço inicialmente, neste sentido, somado ao fato de ter ficado com uma média de 13 valores na conversão, Luzia não conseguiu na primeira tentativa:

Prestei concurso dois anos seguidos... No primeiro não consegui, porque não tinha conseguido ainda que aceitassem as minhas horas [tempo de serviço]... E com a nota que fiquei... Mas depois, no ano seguinte consegui! Foi como passar no vestibular<sup>29</sup> de novo! (risos) Melhor até! Porque no vestibular ia de acordo com o meu esforço, neste caso não! Se não tivessem considerado os meus dias de trabalho não tinha conseguido entrar... ia ser muito difícil com aquela nota! (Luzia)

Luzia, diferentemente dos outros professores, como veremos a seguir, conseguiu, mesmo que posteriormente, aproveitar seu tempo de serviço no Brasil, mais uma vez beneficiada pelo Tratado de Cooperação e Amizade entre Brasil e Portugal (2000).

Jacques, diferente de Luzia que conseguiu, mesmo que mais tarde, aproveitar seu tempo de serviço, não conseguiu aproveitar os 10 anos de experiência que tinha na Bélgica, mas no seu caso, não foi um fator decisivo para seu ingresso na altura, uma vez que a altura que Jacques chegou a Portugal, o sistema educativo português estava em expansão.

Também Aurea e Florina não conseguiram aproveitar o tempo de serviço do país de origem:

Mas tive uma grande chatice... vê bem... eu antes da licenciatura trabalhei 15 anos como professora... 15 anos! Mas ok... eu até aceitava, mais ou

---

<sup>29</sup> Exame de acesso às universidades brasileiras.

menos (risos), que estes 15 anos não fossem aceites para tempo de serviço... não tinha formação e tal... Mas o que aconteceu foi... eu quando voltei à São Tomé eu voltei a dar aulas... Dei mais 5 anos... é... 5 anos... e eles não aceitaram contar este tempo! Se somar tudo... são 20 anos de docência... que viraram 0! (Aurea)

No caso de Aurea, se fossem contados os anos de serviço em São Tomé, ela teria 5 anos na preferência da contagem de serviço após a profissionalização e 15 anos na preferência da contagem de serviço antes da profissionalização, podendo, ambos, serem fatores decisivos para o seu ingresso.

Dos entrevistados, somente Apostol e Elena não tiveram entraves quanto ao tempo de serviço. Apostol porque não tinha lecionado na Bulgária e Elena porque estava abrangida pela Convenção de Lisboa. Neste sentido, assim como no reconhecimento profissional, podemos inferir que a data de chegada destes professores, bem como os acordos bi ou multilaterais existentes e as circunstâncias sociopolíticas do país de acolhimento foram decisivos para conseguirem ou não o aproveitamento do tempo de serviço nos seus países de origem para o concurso de professores em Portugal.

Após serem colocados no sistema de ensino português, estes professores passam a lidar com outros aspectos que não o burocrático, que os acompanhou até aqui, o primeiro sentimento ao entrar na sala de aula e as diferenças entre contextos são os primeiros a surgirem e serão abordados no capítulo a seguir.



## Capítulo 6 – A descoberta de um outro sistema de ensino – Comparações entre o *lá* e o *cá*.

*They have no idea what it is like to lose home  
at the risk of never finding home again,  
have your entire life split between two lands  
and become the bridge between two countries.*(Rupi Kaur)

Se em um primeiro momento, a chegada dos professores entrevistados, bem como os passos até o ingresso no sistema de ensino português, foram rodeados de burocracias, em um segundo momento, já ingressos no sistema, os professores depararam-se com diferentes aspectos que se distanciam do contexto em que foram formados.

Ao contarem suas experiências, os professores usaram da comparação entre o *lá* e o *cá*, não só para mostrar as diferenças de contexto, mas também para justificar determinadas formas de ser/estar na profissão que os diferenciavam dos professores portugueses.

As diferenças que surgiram no discurso dos professores entrevistados enquadram-se nas seguintes temáticas:

- Monodocência;
- Relação Professor/Aluno;
- Níveis de exigência;
- Organização Curricular;
- Integração de crianças NEE / Escolas Especiais;
- Escola e Sociedade;
- Infra-estrutura e Recursos Tecnológicos
- Carreira Docente.

Assim, neste capítulo abordarei cada uma das temáticas tentando conjugar os discursos dos professores com as teorias acerca das temáticas levantadas.

### 6.1 Monodocência

Em Portugal, o 1º ciclo caracteriza-se enquanto um espaço no qual a organização pedagógica é baseada na monodocência, onde um mesmo professor

assegura a docência de todas as áreas do conhecimento ministradas num dado nível de ensino (Sá-Chaves, 2001).

Esta característica é destacada por Elena, como a “maior diferença” entre o sistema português e o espanhol, diferença esta que para Elena é prejudicial, uma vez que:

(...) na Espanha, no 1º ciclo, os alunos estão mais preparados ... porque estão habituados ... não estão só com a sua professorinha ... como se fossem os seus filhos! Não é? Não sei ... acho que crescem mais. Em valores também... mais independentes e... não sei... Acho que é a maior diferença... (Elena).

Esta relação criada entre aluno e professor na monodocência é abordada por Roldão (2000), Magalhães (2007) e Carolino (2007) em uma perspectiva diferente de Elena. Para os autores, a aproximação entre professor e aluno que a monodocência permite é “determinante no processo de ensino-aprendizagem e na formação global dos alunos.” (Magalhães, 2007, p.145), para além de facilitar a adoção de uma pedagogia centrada nos interesses, nas necessidades e nas particularidades dos alunos.

Para Carolino (2007), a monodocência facilita não só a relação entre professor e aluno, mas também a relação com os encarregados de educação, que têm o professor como uma referência disponível todos os dias da semana.

Se para Elena esta organização em monodocência é negativa, para Jacques é fundamental, o que segundo ele deveria ser estendida até ao 6º ano:

E também percebi, que o problema... Olha, se há uma coisa que o governo podia aprender agora é que é muito mais barato prolongar a escola primária em monodocência durante mais dois anos... Há razões pedagógicas para o fazer, que são mais do que estudadas, que são mais que publicadas em todos os estudos PISA, seja o que for... Mostram que há uma forte correlação entre a equidade dos resultados e a monodocência durante mais tempo.

Apesar das razões pedagógicas, referidas por Jacques, e do estreitamento nas relações professor-aluno e professor-pais, que a monodocência permite, neste tipo de organização pedagógica, o professor é responsabilizado “implicitamente e explicitamente por todos os processos educativos globais do aluno” (Carolino, 2007, p.158) gerando “uma forte responsabilização do docente” (Magalhães, 2007, p,146).

Segundo Carolino (2007), responsabilizar o professor que atua em monodocência por todos os aspectos que influenciam a formação do aluno é cada vez mais difícil, uma vez que:

Antigamente, as funções docentes limitavam-se à transmissão de conhecimentos, mais ou menos estáveis, e estavam confinadas ao espaço de sala de aula, mas estas foram-se alargando e hoje o professor intervém em diferentes campos. O professor dos nossos dias tem que ser um professor com capacidade de propor e desafiar. Na escola actual os professores deparam-se com um aumento de tarefas, actividades e cargos onde existe uma forte componente burocrática e simbólica ligada às expectativas do poder político, da administração escolar e da sociedade. (p. 169)

Sá-Chaves (2001) destaca que a dimensão do “conhecimento de conteúdo” se complexifica no contexto da monodocência, principalmente porque esta comporta a hipótese de que esse profissional deve atender uma grande variedade de saberes de forma a apresentar elevados níveis de rigor e atualidade científica.

Para além da monodocência, em Portugal é habitual o mesmo professor acompanhar a turma durante os 4 anos do 1º ciclo. Nesta perspectiva, Luzia destaca esta variedade de saberes que o professor deve ter e como isto pode ser negativo para os alunos:

Acho até melhor do jeito que era lá [Brasil] ... porque ter a mesma turma durante 4 anos tem coisas boas ... mas ao mesmo tempo ... todos temos pontos fracos, né? O meu aqui em Portugal, por exemplo, é o Estudo do Meio... Não quer dizer que eu não cumpra as coisas como deve ser, sabe? Mas se eu tivesse que destacar um dos pontos seria esse... E aí

olha só, os meus alunos também ficam com esse ponto fraco... Se calhar, se tivessem outra professora nesses quatro anos, não o teriam... Tenho colegas que assumem que o ponto fraco é matemática... Imagina! Então os miúdos ficam 4 anos com quem tem ponto fraco em matemática... Pra além disso... os programas estão sempre a mudar ... e quando um professor acaba uma turma de 4º ano, tem que rever tudo pra voltar a pegar numa de 1º! São anos muito diferentes... Sei que tem o ponto positivo de continuidade, né? Mas há que considerar os negativos também! E pra mim é negativo... Lá na escola, por exemplo, tivemos um caso em que uma das professoras não ia muito à bola com uma das alunas, é comum, né? Nem sempre gostamos de todos, não podemos é demonstrar... Agora, imagina, os alunos também podem não gostar muito da gente ... e levar com a gente 4 anos? Coitados! É até castigo! (risos).

Para além da grande responsabilização voltada aos professores na organização em monodocência e da complexidade apontada por Sá-Chaves (2001), outra problemática é ressaltada pelos teóricos: a possibilidade de isolamento destes professores, no que Pacheco (2001) chama de “arquipélagos de solidão”.

Pacheco (1996) destaca este isolamento e questiona como o professor, em monodocência, pode desenvolver um projeto comum com a comunidade escolar:

O isolamento físico e psicológico do professor do ensino primário foi sempre fator de insegurança e individualismo. O exercício da monodocência remeteu o professor primário para o refúgio da sua sala com os seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falsa competência multidisciplinar. Entregue a si próprio e a uma especialização generalista, o professor primário pouco ou nada aprofunda. Encerrado numa sala, por vezes em horários diferentes dos de outros professores, como poderá partilhar, comunicar, desenvolver um projeto comum? (p. 4)

Para Elena, a organização pedagógica em Espanha possibilita esta partilha citada por Pacheco. Elena ressalta ainda a possibilidade, em Portugal, de os professores romperem este “arquipélago da solidão”, através das AEC:

(...) cá é monodocência, tirando as AEC, né? E lá não é... Lá no primeiro ciclo... pronto, digo o primeiro ciclo, mas é primária, porque é do 1º ao 6º ano. Tens o professor principal... que é o que dá Português, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais... Não sei se agora se chama assim o Estudo do Meio... E depois o professor, por exemplo, de música, não é? tem, como se fosse uma direção de turma, onde dá essas áreas e depois a música ao resto da escola! Professor de Educação Física, a mesma coisa... como diretor de turma, de outro ano e dá Educação Física ao resto da escola... Então, ao não ser monodocência... é muito diferente daqui! Porque mesmo as AEC, que são professores diferentes... Acho que poderiam ter crescido as AEC, desde o início, para o caminho de Espanha, não é? No sentido que seja... de formar estes professores e que tenham também uma turma e que... pronto, não sei! (...) Olha, não faz sentido, porque são áreas que são muito importantes! (...) E acho que em Espanha, neste sentido, corre melhor (...) Não sei... Não estou a dizer, não quero dizer mal, não é? Mas por exemplo, um professor de música, se calhar... vai também fazer com que estas crianças interiorizem valores de outro tipo.. não só língua espanhola, de português... Matemática, Estudo do Meio ... Então, como são áreas mais artísticas, vá... ou mais dinâmicas... os valores são diferentes! (Elena).

Para Pereira (2010) e Palhares (2009), às AEC pode ser atribuído um papel de coadjuvação no regime de monodocência, o que seria uma das “alterações mais relevantes, das últimas décadas, na escola básica do nosso país” (Pereira, 2010, p. 223).

Entretanto, como ressalta o discurso de Elena, as AEC, na prática, não funcionam enquanto coadjuvação. As AEC não são vistas, em geral, pelos professores titulares enquanto um apoio ou uma possibilidade de partilha (Abrantes, Campos & Ribeiro, 2009; Montenegro, 2010; Pereira, 2010; Pires, 2009), mas sim enquanto uma invasão de espaço pedagógico.

Para Formosinho (2000) uma vez que “não é desejável nem é, de um modo geral, operacionalmente possível” (p.14) o fim da monodocência e que esta deve ser mantida, o apoio de professores especializados, retirando a responsabilização total

dos professores titulares, mas permanecendo com a globalização que a iniciação às aprendizagens deste nível de ensino implica.

## **6.2. Relação Professor-Aluno**

Diante da relação de proximidade entre professor e aluno que a monodocência permite, não era de se esperar que esta relação aparecesse no discurso dos professores enquanto um relação fria e demasiado formal, causando algum espanto até para Luzia ao tentar explicar esta relação professor-aluno em Portugal:

A relação professor-aluno, por exemplo... É muito estranho o que vou dizer (risos), nem sei se é possível, mas eles são muito mais distantes dos alunos e ao mesmo tempo muito próximos! (risos) Vou tentar explicar melhor... (risos) A distância é dessa formalidade, que eu acho demasiada, nas relações ... Imagina... no Brasil somos informais até demais, temos que tomar cuidado para os alunos não chamarem as auxiliares de tia! (risos) enquanto aqui ... o aluno não pode, na maioria dos casos, tratar a professora por tu! Como se isso fizesse diferença no respeito que ele tem pela professora... Pra mim não significa nada! As pessoas aqui passam 4 anos com os mesmos miúdos ... o que estabelece uma relação muito forte, por isso a proximidade... É muito mais evidente a influência que temos neles... As meninas começam até a se vestir como as professoras! (risos) Ficamos sabendo da vida da família toda! Recebemos presentes no Natal, no aniversário ... e os coitados não nos podem tratar por tu? Pra mim é um bocado ridículo ... (Luzia).

Também Aurea e Elena ressaltam que esta formalidade, destacada por Luzia, entre os professores e os alunos e, conseqüentemente, com os pais dificultam uma aproximação real entre os sujeitos, o que poderia refletir-se nos resultados:

Uma coisa que estranhei... e acho que é a única coisa que não sei se em São Tomé é melhor... mas eu acho que tem mais resultado... por isso ainda mantenho... Aqui na relação professor-aluno há uma formalidade... Também acho que reflete o povo, né? Os portugueses são muito mais

formais! E isso se reflete na sala de aula! (...) Eu gosto de ter uma maior proximidade com os meus alunos... Acho que nisso sou bastante diferente das minhas colegas portuguesas! (Aurea).

É um bocado diferente da Espanha... pra já, porque a relação... Em Portugal as pessoas são mais formais! Não é? Um professor fala com um pai e trata na terceira pessoa! Não é? Na Espanha não! Na Espanha trata-se tudo por tu! Logo aí parece mais próximo! Eu ... custa-me muito tratar na terceira pessoa ... a toda gente! Então, as vezes, quando falo com algum pai... quando... eu falo com um pai e se calhar no início tento pela terceira pessoa, mas depois fujo e trato por tu! Pronto! E automaticamente os pais, acho que até levam bem! Percebem também que eu sou espanhola e que é assim que eu trato... E eles até mudam então... e começam a me tratar também por tu... e automaticamente a relação torna-se outra! Torna-se mais... não sei, mais próxima, mais forte... como de mais confiança, não é? Sempre com respeito, mas... Então acho que sim, que uma das diferenças entre a Espanha e cá é mais que a língua, mas o fato de utilizar a língua assim faz com que as pessoas sejam mais próximas ou não... É uma questão de atitude, não é? (Elena)

Os discursos de Aurea, Elena e Luzia fazem-me lembrar uma situação pela qual passei, enquanto professora das AEC em Portugal.

Por diferenças linguísticas entre o português do Brasil e português de Portugal, demorei a aperceber-me como a formalidade entre professor-aluno refletia-se na forma de tratamento (no Brasil, com exceção de alguns Estados, não utilizamos o pronome tu e não há nenhum pronome que diferencie um tratamento formal ou informal, quando necessário, acrescentamos senhor/senhora). Só apercebi-me desta formalidade linguística, quando um dos meus alunos ao referir-se a mim utilizou o pronome *e/a*. Se isto no Brasil não se caracteriza enquanto problema, aqui, no mesmo instante o aluno foi fortemente repreendido pela coordenadora e lembro-me, como se fosse hoje de seu discurso: “Ela? A professora Monique! Achas que a professora é tua amiga? Mais respeito!”.

Após este episódio, ao considerar que a minha linguagem influenciava, também, a linguagem do aluno, questionei-me como deveria ser a minha relação com meus alunos: devo estar mais atenta à linguagem utilizada? Devo tomar cuidado com a linguagem que utilizo?

Estas questões surgem ao considerar evidente que todo professor que passa pela nossa trajetória deixa marcas, como refere Paulo Freire (1996):

(...) o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (p.96)

Apesar disso, a relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos (Morales, 2006), não podemos, neste sentido, reduzi-la, apenas, à forma de tratamento utilizada nesta relação, nem mesmo na relação humana calorosa, como no meu discurso e no das entrevistadas.

Neste sentido, ao analisar os discursos questiono: Será que esta formalidade reflete a falta de afetividade dos professores portugueses ou é apenas um reflexo de uma sociedade mais formal?

Não é difícil encontrarmos artigos e crónicas jornalísticas a falarem desta formalidade linguística portuguesa<sup>30</sup>, que valoriza a forma de tratamento enquanto diferenciador de *status*. Seja ao ter a opção de um cartão do banco com o grau de doutor, mesmo sem que o sejamos; ou pelo tratamento que temos de ter perante pessoas que exercem determinadas profissões.

Se a escola e a sociedade vivem numa relação dialética, influenciando-se mutuamente, porque na escola a relação professor-aluno não refletiria esta formalidade?

---

<sup>30</sup> Ver em: <http://www.jn.pt/domingo/interior/somos-um-pais-de-engenheiros-e-doutores-porque-1386829.html>  
<https://www.publico.pt/temas/jornal/portugal-o-pais--com-mais-doutores-e-engenheiros-211521>  
<http://expresso.sapo.pt/multimedia/259/2016-10-13-Portugal-o-pais-dos-senhores-doutores--Olhe-que-nao-1>



Este distanciamento, citado pelas entrevistadas, pode ser também, resultado de um modelo de relação pedagógica dominante que, como apontam Amado, Freire, Carvalho e André (2009):

(...) nos tempos modernos [a escola] “abafou”, durante muito tempo, a expressão da afectividade, uma vez que o ideal de relação assentava na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno. A par dessa realidade, e apesar do impacto lento e progressivo de outros modelos pedagógicos que salientam o papel da afectividade e da sua expressão na relação pedagógica, a investigação não tem dado uma atenção particular ao seu estudo.” (p.76)

Apesar da pouca atenção destinada ao papel da afetividade na relação pedagógica, não é novidade que os “processos cognitivos e afectivos interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente” (Amado et al., 2009, p.78) e que há uma relação entre a “simpatia do professor e a adesão afectiva e comportamental do aluno, numa espécie de *causalidade circular* entre a simpatia, o respeito mútuo e os comportamentos ajustados” (Amado, 2001 citado por Amado et al., 2009, p.79)

O docência pode sim, quando considerada enquanto troca e não como uma instrução unilateral, ser embrenhada de afetividade:

(...) obviamente, as artes e os actos do ensino são dialécticos, no sentido próprio deste termo tão abusivamente utilizado. O Mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O acto de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor. (Steiner, 2003 citado por Amado et al., 2009, p. 84).

A discussão acerca das relações afetivas entre professor e aluno é de grande relevância, entretanto seria irresponsável da minha parte considerar que os professores portugueses não possuem esta relação afetiva com os alunos ou que as entrevistadas e eu teríamos uma melhor relação com os alunos simplesmente por sermos mais informais. Muitos fatores influenciam esta perspectiva de “frieza”, dentre eles fatores culturais que “ditam” a forma como os indivíduos se relacionam

em comunidade. Isto percebe-se ao vermos o discurso de Apostol, que considera-se mais rígido que os professores portugueses por “ser do Leste”:

Acho que pela minha maneira de ser, e por tentar impor sempre a minha maneira de trabalhar de lá, com o meu regime do Leste! (risos), mesmo com os alunos do ensino público, havia muitos alunos difíceis, consigo se calhar motivação... (Apostol)

Apesar de não aprofundar a discussão sobre como as relações professor-aluno se estabelecem, é importante ressaltar como o discurso dos professores destacam o desejo de manterem o mesmo tipo de relação, que tinham em seu país de origem, com os alunos. Estes professores não quiseram abdicar da característica relacional típica do sistema que estavam habituados, ao entrarem em um sistema com uma nova dinâmica, como ressalta Florina:

A relação que eu estabeleci lá na Romênia com os meus alunos e com os pais dos meus alunos foi a mesma que eu estabeleci cá. Não estou habituada a trabalhar de outra maneira. Por isso, eles tiveram de se adaptar a mim, praticamente.

A manutenção da “forma de trabalhar” e a forma de buscar o ‘passado’ em conjunto com o ‘presente’, não é apenas um processo de adaptação psicológica, preenchendo uma necessidade emocional; é uma estratégia através da qual os professores imigrantes abrangem ambos os lugares, encontrando uma maneira de se incluírem como membros de funcionamento na nova sociedade, mas mantendo em grande parte a sua identidade anterior (Elbaz-Luwisch, 2004).

### **6.3 Níveis de exigência**

Durante os relatos outro aspecto destacado pelos professores diz respeito aos níveis de exigência, tanto para os alunos a nível de aprendizagens e avaliação de comportamentos, quanto para os professores, com a preocupação dos pais acerca do ensino dos filhos.

Jacques e Luzia destacam a preocupação dos pais enquanto um fator diferencial no sistema português, entretanto, ao analisarmos os discursos,

verificamos que esta “preocupação” dos pais decorre por diferentes motivos: maior exigência na avaliação das aprendizagens; e participação crítica dos pais e alunos.

Para Luzia, os pais portugueses são mais preocupados com o ensino dos filhos do que no Brasil, porque o ensino português é “mais puxado”:

No Brasil não via os pais preocupados que os filhos tivessem explicações... Aqui parece normal! Não é toda gente que tem, mas vejo meus alunos que estão no 2º ciclo... Alguns tem explicações de matemática! Acho que aqui é mais puxado, sabe? Vejo muito mais os pais procurarem explicações pros filhos não repetirem de ano, enquanto no Brasil não é preciso... Basta os alunos se esforçarem um bocado que não vão repetir... Aqui não! Eu não conheço bem o currículo do 2º ciclo, mas acho que deve ser mais puxado... É outra diferença! (Luzia)

Jacques, diferente de Luzia, destaca a exigência que o professor sofre diante dos pais e/ou alunos:

Na altura, eu penso que, na escola privada senti os pais muito mais críticos e os alunos muito mais interessados, naquela altura, né? E senti, na escola pública, os miúdos extremamente críticos ao professor e os pais a deixar o professor, desde que não houvesse problemas, né? Portanto, aí havia uma grande diferença, era quase assimétrica. (Jacques)

Em outra perspectiva, Apostol destaca um baixo nível de exigência sobre o nível comportamental dos alunos, quando compara as escolas portuguesas com as de seu país Natal, a Bulgária:

Indisciplina era coisa que não existia, eram casos pontuais.. não tinha a dimensão que atinge aqui em Portugal. Aliás, um aluno para ser retido, além das notas também tinha o comportamento! Eram as duas vertentes da sua formação. Se o comportamento estava por baixo do regular, já era uma coisa gravíssima.

Também Florina, quando faz a comparação do nível de exigência dos pais em relação à escola no seu país, a Romênia, destaca uma certa desculpabilização do aluno, em Portugal, sobrecarregando o professor:

A mentalidade é completamente diferente! Enquanto aqui não... “Ai, coitadito do menino...”. A professora que está errada em tudo, a professora que está a fazer mal, a professora que... Entendes? Então a mentalidade é completamente diferente. Infelizmente! E as crianças sentem isso. Porque uma criança cujos pais em casa estão interessados e perguntam e vão ver o que os filhos fizeram ou não fizeram, se precisam de ajuda, se preocupam em saber o que entenderam e o que não entenderam... E outro pai que chega a casa e não liga nenhuma! Nem quer saber se estudou, se não estudou, se aprendeu ou se não aprendeu, se tem alguma coisa pra fazer, como é que correu o dia... A criança sente logo! Se ninguém se importar comigo, se ninguém se importa se eu estudei ou não estudei, se fiz ou não fiz alguma coisa... por que eu hei de me importar? Também não se importa! Deixa andar... Percebes? Lá não há isso! Lá a proporção é ao contrário. É ao contrário de cá. Ou seja, lá a maioria importa-se. Importava-se. Não sei hoje em dia, né? E havia muito pouca gente desligada da escola. Enquanto aqui... não sei explicar... realmente não sei qual é o motivo.

O contraste entre os discursos de Apostol e Florina com o discurso de Luzia para além de evidenciar o que os estudos sobre professores-imigrantes destacam, ao afirmarem que o papel do professor varia conforme o contexto, também põe em evidência como a cultura formativa destes professores moldam suas concepções acerca da relação pedagógica, dos níveis de exigência, da participação dos pais na escola, entre outros.

#### **6.4 Organização Curricular**

Para além das mudanças frequentes na organização curricular portuguesa que, como ressalta Jacques, trazem instabilidade para os professores que vivem em um clima de “incerteza que dificulta o próprio processo de planeamento” e consequentemente para os pais e alunos destes professores. Outros aspectos da

Organização Curricular portuguesa são utilizados pelos professores participantes para comparar o contexto português com o contexto de seus respectivos países. São eles: a) a carga horária dos alunos; b) o número de alunos por sala de aula; c) o método de ensino.

Neste sentido, abordarei cada uma das diferenças apontadas, contextualizando tais diferenças com a organização curricular vigente em Portugal.

#### **6.4.1 Carga horária dos alunos**

Para Aurea, Florina e Luzia, uma das grandes diferenças do sistema de ensino português com o sistema de São Tomé, Roménia e Brasil é a carga horária dos alunos do 1º ciclo, que em Portugal é muito superior, chegando a ser “exagerada”:

As diferenças são muitas... Desde a carga horária... Que aqui os alunos passam o dia todo na escola, até acho exagero... E no Brasil isso ainda não é para todos... Até onde sei existem alguns lugares que já implementaram escolas a tempo inteiro... Mas será um processo demorado... (Luzia)<sup>31</sup>

Primeiro o horário, o horário era completamente diferente. Lá começa-se às 8hrs. Das 8hrs às 12hrs. Mais nada! Ao meio-dia toda gente está livre. Eu estou livre, as crianças estão livres... Outra maneira de ver as coisas, muito mais sossegada, as pessoas muito mais... ERA! Hoje em dia não sei como aquilo está! Nem quero saber, me disseram que piorou tudo, por isso nem quero saber! Quero ficar com a minha idéia antiga, do ‘bem-bom’, em que tínhamos 50 minutos de aula e 10 de recreio e fazia uma hora, tas a ver? 50 com 10, 50 com 10... Tinha 4 aulas, diariamente... Mais nada! (Florina).

---

<sup>31</sup> “No Brasil, nos anos de 1980, surgem os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP’s), no Rio de Janeiro, pelo professor Darcy Ribeiro. Estes eram unidades de período integral onde os alunos permaneciam por oito horas e recebiam quatro refeições diariamente. O objetivo desses centros era oferecer o ensino fundamental, constituído do currículo escolar formal, complementado com atividades esportivas, artísticas e recreativas diversificadas. Desde então, várias tentativas, algumas bem sucedidas outras nem tanto, foram feitas no sentido de se implantar a concepção de educação integral em forma de escolas de tempo integral em vários estados brasileiros” (Ferreira & Rees, 2015, p.233).

E aqui tem uma estrutura! Acho que é até exagerada! As crianças hoje passam o dia inteiro na escola! É demais! Não brincam... em São Tomé é menos tempo! Acho que tinha de ter um equilíbrio! (risos) Aqui os alunos passam muito tempo... é como se fosse o trabalho deles... (Aurea).

No estudo *Os tempos na escola. Estudo comparativo da carga horária em Portugal e noutros países* (Festas, Seixas, Matos & Fernandes, 2014) as autoras afirmam que Portugal tem um número de horas superior aos outros países, sobretudo nos primeiros quatro anos de escolaridade. De entre os 35 países estudados Portugal, Irlanda, Luxemburgo e Singapura são os únicos em que os primeiros anos de escolaridade têm uma carga horária superior a 900 horas por ano.

Nas escolas públicas portuguesas, os alunos entram na escola às 9h e podem chegar a ficar até às 17h30, caso permaneçam para as AEC<sup>32</sup>, podendo, neste sentido, perfazer até 27 horas semanais, organizadas, segundo o Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência, 2014, da seguinte maneira:

---

<sup>32</sup> Apesar da maior parte dos alunos se inscreverem, as AEC não são atividades de frequência obrigatória.

## Ensino básico

### 1.º ciclo

#### 1.º e 2.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português . . . . .	Mínimo de 7 horas.
Matemática . . . . .	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio . . . . .	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras . . . . .	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a) . . . . .	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b) . . . . .	1 hora.
Tempo a cumprir . . . . .	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c) . . . . .	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d) . . . . .	1 hora.

#### 3.º e 4.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português . . . . .	Mínimo de 7 horas.
Matemática . . . . .	Mínimo de 7 horas.
Inglês . . . . .	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio . . . . .	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras . . . . .	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a) . . . . .	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b) . . . . .	1 hora.
Tempo a cumprir . . . . .	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c) . . . . .	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d) . . . . .	1 hora.

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º»

Esta carga horária, de 8 horas diárias, inicia-se, em Portugal, no ano de 2006, com o surgimento das AEC, que nascem diante do desafio posto às escolas de responder às novas necessidades (Bolívar, 2003; Thurler, 2001; Carbonell, 2001), especificamente a necessidade de ocupar por mais horas as crianças na escola e alargar a oferta pedagógica, uma vez que grande parte dos pais trabalha a tempo inteiro (Montenegro, 2012).

Entretanto, desde então, muitas discussões têm surgido em relação ao ensino a tempo integral, uma vez que a “escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar (Gadotti, 2009, p. 29-30).

Além disso, esta ampliação da jornada diária dos alunos não pode limitar-se ao aumento da carga horária, mas sim configurar-se como um concreto projeto de educação integral.

#### **6.4.2 Escolas sobrelotadas no país de origem**

Em Portugal, nos últimos anos, devido a situação económica do país, do encerramento de escolas, entre outros, tem decorrido uma grande discussão acerca do número máximo de alunos por sala de aula.

Atualmente, em Portugal, pode-se chegar aos 26 alunos, por sala, no 1º ciclo, entretanto alguns fatores influenciam este número, como descreve o Despacho Normativo nº 7-B/2015 de 7 de maio dos Gabinetes e Secretarias de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário, 2015:

- 1 — As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos.
- 2 — As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino de lugar único, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 18 alunos.
- 3 — As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino com mais de 1 lugar, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 22 alunos.
- 4 — As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições.

Apesar da discussão, em Portugal, acerca deste número máximo, uma vez que este seria excessivo, Aurea e Luzia destacam o número de alunos por turma enquanto fator positivo em Portugal, comparado com São Tomé e Brasil:

Porque aqui enquanto fecham escolas por falta de alunos lá precisam construir muitas escolas! Imagina, a escola onde eu trabalhava por



exemplo... tinha 3 turnos, ou seja, a sala que eu usava de manhã, era usada por outras duas professoras depois de mim... Todas as salas estavam ocupadas... pra ser a tempo inteiro teriam de abrir mais duas escolas! Vai demorar... se chegar a existir, né? (Luzia).

E em São Tomé também não dava para ser como aqui! Imagina, eu entendo a reclamação dos professores aqui pelo número de alunos em sala... O Governo aumentou agora para 25, não foi? Mas imagina... em São Tomé temos, as vezes, 50 alunos na mesma sala! 50! É a loucura! (risos) (...) Lembro que quando comecei [em Portugal], quando tive a lista da minha primeira turma... eu estava radiante, né? E quando vi a lista pensei: “Falta cá gente! Porque só tenho estes?” (risos). Sempre tive mais de 40 alunos em sala e ver aquela lista com 20 alunos... Metade! (Aurea).

O discurso de Aurea já é descritivo o bastante para percebermos o porque de 26 alunos não serem um problema para ela. Na minha pesquisa não encontrei dados acerca do número de alunos por turma em São Tomé, entretanto, ressalto que apesar do tempo que Aurea já está em Portugal, o número de alunos por turma continua muito superior aos 26.

Nos meses de julho, agosto e setembro de 2015, estive em São Tomé envolvida em um projeto de Formação de Professores. Este trabalho possibilitou não só o contacto com professores santomenses do 1º ciclo que me questionavam como era possível trabalhar numa turma com 50 alunos. Para além disso, como era início de ano letivo, tive acesso às inscrições de alunos e algumas turmas, em zonas mais afastadas da cidade, chegavam a ter 70 alunos.

Diferente de São Tomé, já há alguns anos, o Brasil apresenta um número menor de alunos por turma. Ainda assim, o número de alunos por turma nos 3º e 4º anos do 1º ciclo pode chegar aos 35.

Diante da realidade que viviam Aurea e Luzia, 26 alunos realmente não é um número exagerado, entretanto não se pode, em nenhum momento, desvalorizar a luta dos professores para a diminuição e ou manutenção do número de alunos por

turma em Portugal, uma vez que o aumento deste número seria um retrocesso e causaria ainda mais prejuízos ao sistema.

#### 6.4.3 Método de Ensino

Para Jacques uma das diferenças que sentiu ao chegar para lecionar em Portugal está relacionada ao método de ensino ao qual estava habituado na Bélgica e aqui em Portugal não era utilizado:

Depois o que me assustou imenso foi... aqui discutia-se ainda se podia ou não utilizar material concretizante na... para a matemática, por exemplo... Enquanto que, dentro do meio do Movimento onde eu me integrei [na Bélgica], isto era mais do que assumido! A gente utilizava materiais... e isto era uma coisa que eu, na minha formação inicial na Bélgica... quer dizer, utilizar material multi-básico, material de blocos lógicos, os blocos lógicos ou o equivalente, porque os blocos lógicos ainda não eram tão divulgados na altura... mas sobretudo o multi-básico era uma coisa que quase que fazia parte do currículo! Era uma coisa que nem se questionava (...). Outra coisa que era muito diferente, era que, no geral, nas escolas, ensinava-se as letras, sendo que na Florennes, desde a segunda guerra mundial, tinha-se uma abordagem global para a aprendizagem da leitura... um pouco descendente da linha da Escola Nova, que influenciou o programa de 36 [1936] da Florennes. E aqui, não havia, quer dizer, havia um projeto de programa, que dava uma liberdade imensa para quem quisesse ou para quem pudesse agarrar naquilo... Porque, confesso que depois, na minha abordagem de trabalho na escola, sou, provavelmente, um pouco mais, ou dito de outra maneira... Menos preocupado com o preenchimento *a priori* do currículo, né? O Sérgio Niza<sup>33</sup> também fala disso, que o que a gente faz é interpretar o currículo e fazer a leitura do currículo à posterior, né? Junto com as crianças... Eu levei isso sempre muito a letra, portanto, tanto na Bélgica, naquela fase em que eu estava na escola, como aqui na Voz do Operário, senti que eu tinha uma autonomia muito grande para poder discutir com

---

<sup>33</sup> Presidente do Movimento da Escola Moderna em Portugal.

os miúdos as coisas que a gente queria fazer e depois a partir daí...  
(Jacques).

Nesta diferença apontada por Jacques, vale ressaltar o Movimento ao qual ele faz parte: o Movimento da Escola Moderna. Este destaque se faz necessário, uma vez que este Movimento valoriza um método de ensino que se afasta do modelo tradicional, predominante nas escolas públicas portuguesas.

O Movimento da Escola Moderna fundamenta-se na Pedagogia da Escola Moderna de Freinet, que tem como princípios fundamentais o da cooperação e o da autonomia do aluno. Daí deriva uma organização do processo de ensino-aprendizagem baseada em materiais que o professor organiza e disponibiliza e o aluno com a sua orientação vai utilizando de forma o mais autônoma possível, de acordo com a idade. Tem ainda outros princípios como o da organização de grupos heterogêneos (turmas com idades diversas) e da participação (organização de conselhos de turma em que os alunos, com o professor, analisam o funcionamento do grupo e tomam decisões).

O Movimento da Escola Moderna defende uma escola que tem como estratégia indispensável “a criação de um ambiente estimulante e compreensivo, na tentativa de promover o desenvolvimento integral da sua personalidade [da criança] (Serralha, 1999, p. 30).

Neste sentido,

(...) a criança usa a linguagem em primeira instância como funções comunicativas, utilizando-a depois para orientar e regular o seu próprio comportamento. E é a utilização ou fruição que ela faz da linguagem e de outros instrumentos que contribui decisivamente para a mudança das suas capacidades e da sua forma de conhecimento, em suma, do seu desenvolvimento (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001, p. 86).

Nesta perspectiva, é natural que esta diferença se destaque para Jacques e não para outros professores que não estão envolvidos em nenhum movimento que tenha uma visão de educação que se afaste da tradicional. Apesar das diferenças, apontadas, Jacques percebeu que apesar do sistema de ensino português mostrar-

se mais tradicional, mesmo dentro do Movimento, não havia impedimento a nível curricular para que ele aplicasse em Portugal o que ele fazia na Bélgica:

Ah! Depois, entretanto, comecei a perceber que o que eu tinha feito na Bélgica também dava pra ser feito em Portugal, não havia problema. E na altura nem havia impedimento curricular. Tínhamos, como lhe disse, era primeiro um livro verde, depois um livro laranja, que era assim que chamávamos o currículo, isso em 89, que foi o ano que eu comecei a trabalhar na Voz do Operário, que foi feita a Lei de Bases do Ensino aqui em Portugal e só em função da Lei de Bases que começou-se a fazer a organização do ensino. E o currículo surge, portanto, o currículo organizado por conteúdos surge em 91 e depois o currículo organizado por competências só surge em 2001. E é este que foi revogado agora, por este governo retrógrado (...) Mas entretanto, o que eu fiz foi, eu vi que era possível fazer projeto com os miúdos do 3º e 4º ano, fiz um 1º ano, em que eu trabalhei só a partir das coisas que eles contavam, então o processo de iniciação da leitura e da escrita foi meramente a partir das coisas que eles traziam, foram todos leitores-escritores antes do carnaval... Portanto, eu percebi que não é por estar em um outro país ou falar outra língua, que o que a gente fazia na Bélgica, por norma, era aquela obrigação de utilizar o método global, como se chamava na altura, aqui. Quer dizer, que era uma proposta da Escola Moderna, que era perfeitamente exequível e funcionava, era provado que era possível fazer.

### **6.5 Inclusão de crianças com NEE / Escolas Especiais**

Para Aurea e Florina, a integração de crianças com NEE no sistema de ensino português é um fator diferencial. Para Aurea, apesar de ter tido uma “grande dificuldade” inicial para trabalhar com os alunos com NEE, uma vez que em “São Tomé não tem educação especial”, este foi um fator que a “ajudou a crescer como professora”. Para Florina esta integração não é o ideal, ficando o professor sobrecarregado, uma vez que não tem formação para isso:

Lá não há nada disso, portanto as crianças que são diagnosticadas com qualquer deficiência, com qualquer distúrbio, com qualquer dificuldade... é

feito um relatório, os médicos fazem o diagnóstico deles e há escolas especiais para eles, percebes? Nada de inclusão! Isto é muito bonito, a palavra é muito linda, mas não serve pra nada! Nem pra eles e muito menos pra nós! Mas as prejudicadas são as crianças... sabes porque? Porque estão cá integradas, tudo bem... estão junto dos outros... só que... ah é que é pra eles não se sentirem diferenciados... Sentem-se! Porque eles vêem logo que não estão a fazer o trabalho que os outros estão a fazer... que têm mais professores do que os outros, que as provas deles são diferentes... é tudo diferente. Então não se sentem diferenciadas? Sentem-se! Depois outra coisa que eu acho do outro mundo, não entendo... e acho que nunca vou entender... por que é que uma criança com necessidades educativas especiais, que tem um currículo próprio, que tem de ser seguido, durante o ano todo... por mim, pela professora de Educação Especial... e chega no final do 4º ano e ninguém respeita isso nos exames! Então eu tenho crianças que lêem 5 palavras, ou 6... porque não conseguem mais... eu não sou capaz de fazer mais por elas! A professora de Educação Especial também não consegue... portanto esta criança precisa de outra coisa... entendes? Precisa de outra escola, de outros técnicos, de outros métodos... coisas que nós aqui não temos! Percebes? E chegam a fazer um exame tal e qual aos outros que vão para a olimpíada de Matemática! Isto é o cúmulo! Não entendem... por que é que uma pessoa pede um currículo próprio e pede aos professores para seguir este currículo durante o ano todo... fazer provas, trabalho e diários... tudo relacionado e de acordo com o currículo para quando chega no 4º ano ninguém respeita aquilo! Como se fosse uma criança, entre aspas, “normal”, percebes? Lá na Romênia há escolas especiais. Eu já tive um menino assim, foi encaminhado pra lá e eu disse a mãe: “Eu não consigo colocar o seu menino a ler e a escrever... não consigo, não sei o que é que se passa... mas qualquer coisa não está bem com ele...”. A mãe primeiro não aceitou, sabes como é... aquele impacto: “Meu filho? Não pode ser...”. Mas eu disse: “desculpe lá, mas eu não consigo...” e dei-lhe os motivos todos e expliquei o que fazia, que não sabia o que se passava e que não tinha capacidades... E ela levou ele ao médico, ele foi

diagnosticado, já não me lembro com o que... foi inserido na tal escola e a mãe no final do ano letivo disse-me assim: “Oh professora, o meu filho sabe ler e escrever!” E eu disse: “Tá a ver?”. Eu não era capaz! Percebes? Não era de todo... Portanto, há técnicos especializados para cada deficiência, para cada distúrbio, há! Então estas crianças têm de estar lá! Junto destes técnicos... não é de mim! Entendes? Por isso, eles não beneficiam de nada... Como eu tenho estes meninos... um menino que está cá há 4 anos, eu só peguei nele este ano... Eu já disse à mãe: “Vai ao médico...Vá ao médico de família, peça uma consulta de desenvolvimento, faça os exames todos, porque o seu filho tem que ter algum problema cognitivo...”. Não é possível uma criança estar 4 anos na escola e saber ler 5 palavras! Portanto, há qualquer coisa grave, que nem eu, nem a professora de Educação Especial somos capazes de tratar... para que ele consiga ler e escrever... Nem fala de faculdade... percebes? Por isso, há muitas coisas cá em Portugal que não estão bem pensadas... infelizmente... (Florina).

Se por um lado Aurea ressalta uma mudança de prática devido a nova realidade a que está inserida, o discurso de Florina coincide com alguns resultados que têm mostrado que os professores se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de lidar com alunos “diferentes” e, nesse sentido, a sua resistência (Silva, 2009) à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação que dizem ter (Correia, 1991; Ainscow, 1998).

A formação dos professores para que a educação inclusiva funcione é fundamental, uma vez que trabalhar com todos os alunos, ainda que em cooperação com a educação especial, não é uma tarefa simples.

A inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, na verdade, não depende exclusivamente à formação dos professores. No entanto, este é um dos factores fundamentais para a sua implementação (Rodrigues, 2006; Silva, 2009).

Portugal sendo um país bastante avançado na criação políticas e de legislação para a promoção de uma educação inclusiva abrangente, tem sido muito

pouco cuidada a implementação de políticas de formação que possam proporcionar aos professores em geral um desempenho de qualidade neste âmbito. Ao mesmo tempo que se difundiram as políticas conducentes à integração de todas as crianças no ensino regular, independentemente das suas capacidades, no campo da formação contínua restringiram-se cada vez mais as áreas de formação acreditadas pelas instâncias públicas (designadamente o Conselho Nacional de Formação Contínua) privilegiando-se a formação em didáticas e em tecnologias educativas.

Os discursos de Florina e Aurea, trazem também a discussão acerca da importância da influência das crenças que os professores possuem na prática pedagógica. Investigações acerca da literacia emocional dos professores tem “evidenciado a relação entre crenças, atitudes e conhecimentos dos professores e sua capacidade de resposta às necessidades dos alunos e das escolas” (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012, p.2).

Para Richards citado por Freire et al. (2012), estas crenças influenciam objetivos, procedimentos, padrões de interação na sala de aula, sendo determinadas pela relação entre os seus valores e pressupostos sobre o ensino e a compreensão que possuem sobre o contexto social e cultural em que trabalham.

Estes valores, crenças e ideologias dos professores situam-se no que Nóvoa (1992) denomina de “zona de invisibilidade”. Para o autor, estas dimensões emocionais dos professores são expressadas no quotidiano da escola, ainda que não de forma clara ou explícita, constituem-se, então, uma referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais e enquanto elementos-chaves na dinâmica das instituições e nos processos de institucionalização de mudanças organizacionais.

Neste sentido, os elementos culturais, ideológicos, as crenças e as expectativas, vinculados aos sujeitos e aos grupos presentes no quotidiano da escola podem tanto fortalecer, consolidar, como expressar resistências aos processos que nela se desenvolvem, caso de Florina que mostra grande resistência na inclusão de alunos NEE no ensino regular.

Para Nóvoa (1992), as diferenças entre as culturas das escolas explicariam porque certos processos teriam rápida adesão em algumas escolas, enquanto em outras grande resistência. Assim, desprezar estas diferenças pode fazer com que as mudanças sejam inúteis, pois para os processos serem efetivos, necessitam ser apropriados pelos sujeitos por ele atingidos. Assim, apropriando-se dos novos elementos, as antigas práticas podem ser re-significadas e transformadas ou modificadas, como no caso de Aurea.

## 6.6 Escola e Sociedade

Elena, Florina e Luzia destacam, através de seus discursos, a relação entre escola e sociedade como fator de diferenciação. Esta relação escola-sociedade apresenta-se de diferentes formas.

Para Elena, uma característica comportamental dos portugueses que se transporta para a escola é o *famoso* pessimismo/comodismo português:

Uma coisa que não me identifico nada... é quando nas escolas, por exemplo, dizem: “tem que ser...”. Eu fico revoltada! “Mas tem que ser porquê?”. Isto do “tem que ser”, não é assim! Tu podes mudar as coisas e não é “tem que ser”... então é uma coisa, mas não é por ser espanhola... Não sei... Acho que é um bocado... a mentalidade do português, porque “Ah, tem de ser...”. Mais negativo! E não acho que tenha que ser, né? (risos) Está nas tuas mãos mudar, né? Faz alguma coisa! Mas não é diretamente por ser espanhola...

Assim como Elena, também senti, quando cheguei, este pessimismo incutido inconscientemente no discurso português. Demorei muito tempo a perceber que a resposta “vai-se andando” não era necessariamente algo negativo. Lembro-me que esta situação chegou a ser piada entre mim e as funcionárias da escola onde trabalhava, porque assim que eu ouvia a resposta dizia logo: “melhor andando do que parado!”.

Esta postura pessimista e de comodismo, supostamente portuguesa, é tratada inclusive pela literatura:



Portugal é um povo triste, e é-o até quando sorri (Miguel de Unamuno, 2010)

Frente a uma situação difícil, o Português opta pela espera de um milagre ou pela descompressão de uma anedota. (Vergílio Ferreira, 2012)

A nossa imagem dos portugueses mais constante é a de alguém que está parado no passeio à espera de que o ajudem a atravessar para o outro lado. (José Saramago, 1999)

Os portugueses estão drogados com o sofrimento. São “junkies” da melancolia. Injectam-se com as próprias misérias e, quando estas faltam, com as alheias. Acham que o sofrimento faz bem à alma. (Miguel Esteves Cardoso, 1999)

Se por um lado Elena destaca o “jeito de ser” do povo português dentro da escola, Florina e Luzia ressaltam a forma como a sociedade portuguesa vê a escola:

Ah, tem muitas diferenças, né? Pode ser do contexto onde eu trabalho. Trabalho no que chamam aqui de bairro social... No Brasil eu também dava aula na periferia, mas no Brasil eu sentia que apesar dos pais não terem estudo, eles viam no estudo uma forma dos filhos subirem de vida, sabe? Aqui eu não vejo muito isso... Falo mesmo do discurso dos pais (...). E tem até um ou outro que diz que quer que o filho estude pra não ter que limpar chão... Mas a faculdade por exemplo... Eu via meus alunos no Brasil, queriam ser médicos, advogados... (risos). Profissões que eles sabiam que iam ter que estudar muito... Aqui, pelo menos até agora, não senti isso... Os meninos e os pais pensam: “Vou fazer até o 12º ano!” Eles acham que com o 12º ano eles já vão conseguir bons trabalhos! É assim... Podem conseguir melhor que os pais, né? Mas ainda assim... Tudo bem que hoje em dia o curso superior não é garantia de nada... (...). Como diria uma colega minha, não há mal nenhum em querer ser pedreiro... É uma profissão como outra qualquer, mas porque todos esses meninos querem profissões que não estão relacionadas com o estudo, sabe? Isso é muito triste... É como se fosse um ciclo vicioso... Não quer

dizer que no Brasil esse ciclo não aconteça, mas da minha experiência, há mais vontade em seguir estudando... Não sei... Essa é uma diferença que sinto... A relação com o estudo... (Luzia)

Sim, infelizmente sim [tem diferenças entra Portugal e Romênia]. (risos). Por exemplo, a mentalidade das pessoas perante a escola. Não tem nada a ver. Ou seja, aqui as pessoas não dão, não generalizo, não digo todas as pessoas... Mas a maioria infelizmente não dão importância à escola. Não dá de todo. A escola muitas vezes é um depósito, para por as crianças, para ter alguém que olhe por elas, comidinha... e recreio, e algumas atividades... e saídas... e tá tudo bem! Ninguém se importa se a criança estudou, se aprendeu, se consegue ler e escrever... Não! Passa de ano? Tá tudo bem! Se passa com Satisfaz ou se passa com Muito Bom... tá a andar, não interessa! Isso pra mim faz um bocadinho de confusão! Ainda me faz confusão! Depois de tantos anos de ensinar cá em Portugal! Desde 2006! (Florina).

Bourdieu (1998) discute esta “valorização” da escola por parte da sociedade e à associa com a classe económica, assim como Luzia destaca em sua fala “pode ser do contexto onde eu trabalho”; e com o sucesso e o fracasso escolar dos familiares dos alunos.

Para o autor, os exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar por membros de um grupo social, indicam as potencialidades destes membros e, consequentemente, constituem os investimentos nestas potencialidade,s mesmo que inconscientemente. Ou seja, os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços no percurso escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito (Nogueira & Nogueira, 2002).

Além disso, os investimentos escolares variariam, também, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo depende do sucesso escolar dos seus membros. Neste sentido, as elites económicas, por exemplo, não necessitariam de investir tanto na escolarização de seus filhos quanto a classe média, por exemplo.

Para além do investimento a partir das supostas potencialidades, Bourdieu (1998) observa, também, que o grau de investimento no percurso escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas, também, nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial.

Para além no nível escolar dos pais, as mudanças sociais também colaboraram para este descrédito de que a educação possibilita um futuro melhor (Esteve, 1999).

Em muitos momentos deste trabalho, refiro-me à crise económica e política pela qual passa Portugal, entretanto, este crescente descrédito da sociedade perante o sistema educativo é não só resultado desta crise, mas também, resultado das rápidas mudanças sociais que não foram e são alcançadas pela escola.

## **6.7 Infra-estrutura e Recursos Tecnológicos**

Um dos pontos mais citados pelos professores entrevistados nesta comparação entre o lá e o cá foi acerca da infra-estrutura e dos recursos tecnológicos disponíveis em Portugal, que seriam mais modernos e inovadores do que nos países de origem destes professores.

Florina destaca que só aprendeu a utilizar computadores quando frequentou a faculdade em Portugal e considera que com a utilização das tecnologias, progrediu muito na profissão:

Sim... O que mudou muito, na minha situação, foi por exemplo o lado das TIC. Lá na Romênia, quando saí de lá, pra já pouca gente tinha computador e pouco se falava no assunto... e pouca gente usava e... e eu aprendi a trabalhar com o computador aqui na faculdade! Vê lá! Portanto, pra mim foi novidade, tudo! Aprendi tudo! (risos) Adorei! E foi uma mais-valia para mim... porque hoje em dia eu consigo fazer coisas fabulosas no computador, pra eles, como material didático, pra mim, como profissional... Provavelmente lá também conseguiria fazer, porque as coisas também avançaram muito e há muitos informáticos lá espetaculares ... Mas o que eu senti, o que eu aprendi realmente aqui foi

isso, foi este lado, das novas tecnologias... Acho que consegui progredir muito na minha profissão por causa disso.

Jacques destaca a utilização dos computadores em Portugal enquanto uma inovação ao comparar com o que era utilizado na Bélgica, na altura que imigrou:

Sobretudo, porque foi uma altura em que começou a utilizar-se os computadores em sala de aula. E isso foi uma coisa interessante, porque aqui já se utilizava os computadores nas salas de aula, os professores queriam apostar nesse projeto, enquanto que na Bélgica e na Holanda estava-se a discutir se era benéfico ou não ter computadores na sala de aula.

Jacques chegou em Portugal no fim da década de 80, quando o país teve os primeiros esforços com enfoque tecnológico, através da criação do projeto nacional MINERVA (Meios Informáticos no Ensino – Racionalização, Valorização, Atualização), que decorreu entre os anos de 1985 e 1994, com o objetivo de iniciar a utilização de computadores no sistema de ensino e promover o uso das TIC como meios auxiliares de ensino das outras disciplinas escolares (Pires, 2009).

O Projeto MINERVA teve bons resultados, entretanto relativamente à introdução dos meios informáticos nas escolas, ficou aquém do esperado. Neste sentido, no final da década de 90, foram criados dois novos projetos: O Programa Nónio Século XXI e o Programa Internet na Escola, que teve um grande impacto no 1º ciclo, uma vez que contribuiu para o seu apetrechamento em meios informáticos (Pires, 2009).

Nesta perspectiva, desde a década de 1980, Portugal tem investido no crescimento do uso das tecnologias na educação. Tais tecnologias não se resumem apenas ao computador, como ressalta Luzia:

Imagina, na escola onde eu trabalhava no Brasil ainda estavam a montar um laboratório de informática... Quadro Interativo? Nem sabia o que era isso... Projetor na sala? Imagina... Nem na faculdade eu tinha projetor na sala de aula! E aqui essas coisas existem! Temos uma sala só nossa com um projetor a disposição... Não quer dizer que os professores usem, né?

(risos). Mas sabe, esses recursos estão disponíveis... o investimento parece maior...

Apesar deste investimento, muitos professores parecem resistir em utilizar tais recursos, o que faz Aurea ressaltar que “quando temos, não damos valor”:

Sem falarmos da estrutura em si, né? Das salas, dos computadores... Monique, você esteve em São Tomé... em Ribeira Afonso só há pouco tempo que a escola passou a ter casas de banho... não temos biblioteca, quem dirá computadores! E aí me faz muita confusão! As coisas são mesmo engraçadas... quando temos parece que não damos mesmo valor... Vejo minhas colegas de trabalho ignorarem o ginásio que têm, a biblioteca, a sala de TIC, os laboratórios... Eu uso tudo! (risos) (Aurea).

Diante do relato de Aurea, questiono-me se existe mesmo esta resistência dos professores em relação às TIC e se existe, qual será o motivo?

A utilização dos meios informáticos na escola são de grande importância para a promoção de novas experiências de aprendizagem e podem contribuir para que a abordagem dos conteúdos seja mais adequada e estimulante para os diferentes públicos, podendo contrariar, assim, uma mera transmissão de conhecimentos (Ribeiro, 2016).

Ainda neste sentido, Ponte (2002) afirma:

Na escola, as TIC são um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem. Elas podem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através de software educacional como de ferramentas de uso corrente. Permitem a criação de espaços de interação e partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação e troca de documentos. Representam, além disso, uma ferramenta de trabalho do professor e do educador de infância e um elemento integrante da sua cultura profissional, pelas possibilidades alternativas que fornecem de expressão criativa, de realização de projectos e de reflexão crítica (p. 20).

Entretanto, apesar dos fatores positivos relacionados à utilização dos meios tecnológicos no ensino, alguns estudos confirmam a afirmação de Aurea e associam esta *resistência* a falta de formação destes professores.

Em seu estudo, Ponte (2002) destaca esta falta de formação, quanto a utilização das TIC, é maior nos professores do 1º ciclo:

O estudo mostra ainda que a formação dos professores do 1º ciclo do ensino básico e dos educadores de infância relativamente às TIC e ao seu uso educativo, fica francamente abaixo da formação proporcionada aos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário de Matemática e Ciências, embora não se distinga da generalidade dos cursos de formação de professores dos mesmos ciclos das restantes áreas (p.23).

No trabalho de Peralta e Costa (2007), os autores afirmam que apesar da falta de formação dos professores para a utilização das TIC, estes atribuem grande importância à formação para se sentirem seguros na utilização das TIC, bem como para desenvolverem uma atitude positiva, que não a de resistência, nesta utilização.

Neste sentido, a preparação destes profissionais para a utilização das TIC no contexto escolar seria responsabilidade das instituições de formação destes profissionais e dos governos:

(...) fica a ideia geral de que não há muitos professores competentes no uso das TIC no ensino, pelo que se torna necessário investir na sua re-educação. Mesmo os professores que estão agora a iniciar a sua profissão não foram adequadamente preparados para o uso das novas tecnologias. Por isso, preparar os professores para usar as tecnologias é uma responsabilidade que as instituições de ensino superior responsáveis pela sua formação devem assumir. (Peralta & Costa, 2007, p.85)

## 6.8 Carreira Docente

Durante as entrevistas, em diferentes momentos, os professores destacaram aspectos da carreira docente em Portugal enquanto elemento diferenciador. Tais aspectos passam desde a formação inicial dos professores e da colocação no sistema de ensino até questões salariais e de reforma, aspectos estes que, no geral, colaboram para o mal-estar docente.

Para Jacques e Apostol a formação inicial de professores em Portugal, quando chegaram, era “menos rígida” e “não há [havia] Pedagogia”, havendo “pouca didática nas disciplinas”, o que acarreta uma “falta de preparação dos professores”.

Em seu relato, Jacques destaca aspectos que considera importantes na prática dos professores do 1º ciclo e que seriam negligenciados na formação dos professores portugueses, o que, segundo ele, leva o “desperdício” de gerações de professores formados.

Isto não é a culpa de uma pessoa específica, também não é culpa do sistema, mas de fato não está bem pensada a formação inicial dos professores, não está bem pensada a *forma como se escolhe os professores*. E neste momento, eu posso dizer que é verdade que não é possível implementar aqui, nas duas próximas gerações, estou a falar de gerações de 25 anos, o modelo Finlandês, por exemplo. Porque o modelo Finlandês parte de um pressuposto que não existe na sociedade portuguesa e que começa pelo fato da forma como a *profissão é valorizada*, faz com que eles possam escolher... Eles escolhem os melhores! Aqui, sem querer ofender obviamente as pessoas que estão no trabalho, que a gente ainda tem aquela afirmação um pouco reacionária, mas que continua a se aplicar aqui que dá um pouco a sensação de que “se não sabes fazer, então ensina!”. E portanto, sinto, as vezes, um desconforto quando eu vejo... porque existe muita coisa que eu não sei, mas quando eu não sei eu tenho uma posição com os meus alunos “olha, eu não sei, mas vamos procurar!”. Mas eu percebo que eu não saber numa posição transmissiva e de autoridade, ou eu conto mentiras, que é muitas vezes o que acontece, e os miúdos acreditam que é verdade

porque o professor disse que é assim (...) E começa com coisas muito simples, por não saber como se explica ou como se trabalha... por exemplo, eu não posso tirar o maior do mais pequeno, aí o miúdo quando chega no 5º ano, começa a ter álgebra e fica completamente perdido, porque ele não percebe o que são números negativos! Então, se eu o professor sempre disse que não se pode tirar o maior do mais pequeno... e agora eu tenho que fazer isso para reequilibrar uma equação, como é que é? Começa com estas coisas pequeninas, né? Que não são trabalhadas e que continuam a haver, né? Depois aquelas formas de organizar os cursos dos professores, em que eu posso ser especialista em uma coisa e depois ser generalista na mesma... Eu tinha na minha escola professores que tinham estudado para ser professores de Educação Física, mas não tinham lugar na Educação Física, depois vieram a chorar, ter comigo: “Eu estou no 1º ano, como é que eu ensino os alunos a ler e a escrever? Porque eu não sei, eu nunca aprendi!”. Este tipo de coisas que não é possível! Não é possível existir estas coisas, né? E isto... quer dizer, quando a gente fala de certificação de professores, pode ser que foram certificados para ser bons professores de Educação Física, mas não foram certificados para serem professores do 1º ciclo... E isto agora mudou outra vez, né? Neste momento há uma via específica para o 1º ciclo, oxalá o que vem daí! Mas, tá a ver? É isto que estou a dizer, são gerações perdidas, nestas aproximações de tentar perceber o que podemos fazer, né? (Jacques).

Para além da formação inicial dos professores, Jacques refere em seu discurso dois outros aspectos, referidos também por seus colegas, acerca da carreira docente: a colocação dos professores e a valorização do professor.

No capítulo anterior, falou-se do processo pelo qual os professores imigrantes têm de passar para ingressar no sistema de ensino português, como parte deste processo está o concurso de professores. Uma vez que os professores devem apresentar uma nova candidatura todos os anos, até que “entre para o quadro”, os problemas apresentados pelos entrevistados mantêm-se: possibilidade de colocação fora da área de residência e critérios confusos.



Entretanto, se antes o concurso era uma burocracia para entrar no sistema de ensino, neste momento passa a ser um fator diferencial para a estabilidade destes professores.

Para Florina, a colocação de professores na Roménia possibilitava maior estabilidade para o professor, uma vez que, para além de não ser anual, a colocação de professores acontece de acordo com a área de residência dos docentes:

Porque lá não... lá o ensino não é assim... a colocação dos professores não é assim. Eu lá acabei o curso, recebi uma colocação do governo e fiquei lá 10 anos! Ninguém me tirou de lá! Entendes? Portanto, há uma estabilidade que aqui não há! Pra mim os concursos cá e a iniciação na carreira cá, foi uma confusão! Percebes? Foi um choque! Mas o que é que é isso? Concurso todos os anos, mas por quê? Se quero cá permanecer, porque eu tenho que concorrer novamente? Isso a mim me faz confusão! Eu acho que deveria entrar em concurso somente as pessoas que quisessem mudar de sítio! Ou, caso não haja vagas naquela escola, não é? Concorrer pra outra onde há vagas! Agora, entrar toda a gente em concurso só por entrar... não faz sentido, ao meu entender... percebes? E lá na Romênia não é isso... Eu, depois de estar 10 anos naquela escola, saí daquela escola porque eu quis! Percebes? Porque quis entrar em outra escola, porque ficava mais perto da minha casa e porque queria ajudar a inspetora, que tinha entrado uma inspetora de lá e eu ajudava... e como estava a escola e o inspetorado na mesma... no mesmo pátio, por assim dizer, dava-me jeito... percebes? Sair da escola e entrar no inspetorado e ajudar... percebes? Foi opção minha! E houve vagas, senão eu teria regressado ao meu lugar.

Se para Florina esta instabilidade surge pela eventualidade de viver fora da sua zona de residência, para Elena esta instabilidade se coloca, todos os anos, quando, mesmo sem entender bem, ela regride na colocação:

E realmente percebi que... pronto... que aquilo... vou mesmo para trás, não tenho nada a fazer! Mesmo que trabalhe o ano todo, como tenho

feito, como contratada... Então, mais anos, menos ano, vai-me faltar! Portanto, este ano tive noção disso! Porque antes não tinha pensado nisso... Só via que estava mais para trás... Eu achava estranho, mas não sabia nem o porquê! E pronto, como também sempre trabalhava... Mas este ano sim, estou a pensar em ir pra outras áreas... não sei... colégios privados ou mesmo nas outras áreas... porque está difícil... e acho que para o ano, infelizmente, se calhar não vou conseguir no público, que é realmente o que gosto! Mas pronto...

Esta possibilidade de ficar sem trabalho tornou-se real para Aurea, que há 2 anos não consegue colocação e ressalta que em São Tomé e Príncipe o salário não era tão bom como em Portugal, mas não faltava trabalho:

Uma coisa era certa... apesar de ganhar pouco, [em São Tomé e Príncipe] trabalho eu sabia que nunca ia me faltar... diferente daqui, né? Eu neste momento também tive que ir pra outra coisa... voltei para o ATL... O governo já não torna professores efetivos há quanto tempo? Estou em Portugal há 10 anos... mas nos últimos dois já não consegui trabalho na sala de aula... e não vejo quando irei conseguir...

Toda esta instabilidade citada pelos professores resulta em um mal-estar dos professores que atuam no sistema de ensino português e tem consequências não só para o corpo docente, como relata Florina:

E por isso é que os professores têm a vida que têm e estão a sofrer, e estão estressados... e não têm vontade de fazer nenhum... e quem sofre com isso são as crianças! Ninguém entende isso! Não sei porquê... e isso é que me choca! De lá de cima, do Ministro da Educação, até cá em baixo, ninguém entende que com esse estresse todo que se colocou, pelo qual os professores passam, reflete-se tudo, tudo, tudo... nos alunos! E querem resultados! Não vai haver! Não pode haver... porque o professor já não tem paciência, já não tem vontade, já não tem nada para dar aulas como deve ser! Quem fica prejudicado? É o aluno! Não há resultados e nem vai haver... Percebes? Tudo parte daqui, infelizmente... E é uma pena!

O mal-estar desta docente decorre de um conjunto de diferentes fatores e que está interligado com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas, que se refletem no comportamento dos alunos e consequentemente na vida dos professores Jesus (2002b).

Para Canário, Alves e Rolo (2001) isto acontece, uma vez que

(...) a alienação que pesa sobre o trabalho escolar dos alunos é de natureza idêntica à que se faz sentir sobre os professores cuja perda de controlo sobre os fins e as modalidades de exercício da sua profissão está na raiz dos fenómenos do designado *mal-estar docente*. As mutações sofridas nas últimas décadas pela instituição escolar geraram factores de ambiguidade e de contradição que estruturam a situação profissional dos professores (p. 155).

Freire, Bahia, Estrela e Amaral (2012b), destacam que, para além dos desafios impostos pelas rápidas mudanças sociais, existem diversos condicionamentos a que estes professores estão sujeitos: baixa remuneração, menor prestígio da profissão, falta de recursos, percepção de impotência e/ou incompetência, elevadas expectativas, valorização excessiva dos resultados da aprendizagem, entre outros. Para as autoras, estas condições “impõe uma pressão para a perfeição do professor e acabam por levar a críticas à imperfeição” (p.154) que desencadeiam o mal-estar docente.

Para os professores entrevistados, a instabilidade que acompanha os professores que atuam no sistema de ensino português é um dos maiores fatores deste mal-estar. Como vimos, esta instabilidade está ligada ao fato de viver sobre o stress de continuar a trabalhar ou não no ano letivo seguinte.

## Capítulo 7 – Ser e sentir-se imigrante – reflexos na prática docente.

*Sou eu próprio uma questão colocada ao mundo e devo fornecer minha resposta; caso contrário, estarei reduzido à resposta que o mundo me der..*  
(Carl Jung)

Neste trabalho, desde o início, os sujeitos da pesquisa foram caracterizados enquanto professores-imigrantes, mas o que isso realmente significa em termos identitários? De que maneira o fato de ser imigrante influencia o que estes professores consideram ser, tanto a nível pessoal quanto profissional?

Na tentativa de responder a estas questões, este capítulo apresentará os discursos dos professores acerca do fato de serem (ou não) imigrantes e como isso se reflete no seu dia-a-dia enquanto professores. Para a discussão utilizarei estudos sobre a imigração, identidade e professores-imigrantes.

### 7.1 Ser e sentir-se imigrante

Em seu trabalho *Immigrant teachers: stories of self and place*, Elbaz-Luwisch (2004), ao analisar a identidade dos professores imigrantes em Israel, questiona: *Quem é um imigrante?*

Esta pergunta surge, quando os professores participantes na investigação de Elbaz-Luwisch não se assumem enquanto imigrantes. Apesar de não discutir em seu trabalho o que caracterizaria um imigrante, Elbaz-Luwisch mostra como a definição de imigrante ultrapassa as “definições oficiais” definindo-se, também, através do modo como o indivíduo se vê e como é visto pelos outros.

Apesar dos professores entrevistados, no presente estudo, valorizarem o fato de terem “recomeçado” e vivido um processo de aprendizagem e transformação, como por exemplo, Aurea revela: “as coisas todas que a gente aprende, reaprende ou adapta quando vai pra outro país”, assim como os professores entrevistados por Elbaz-Luwisch (2004), Apostol, Aurea e Luzia não se consideram imigrantes:

Então, tas a ver? Foi até fácil no fundo... Por isso falo que não sou imigrante... apesar de comemorar meu aniversário [da chegada em Portugal] (risos), não sou como os que vêm pra cá e trabalham em más

condições, sem apoio, sem conhecimento... Eu vim e tinha uma estrutura por trás... (Luzia)

Eu não sei se sou imigrante! Uns anos atrás publiquei uns artigos numa revista (...) e apareceu meu nome e depois: “Radicado em Portugal” (risos). Achei graça e fui procurar no dicionário o que era radicado, né? Não me sinto imigrante, talvez hoje em dia com a globalização poderia me sentir imigrante? Não sei... são experiências diferentes... (Apostol).

A primeira vez é que fui (imigrante)... Como posso dizer... das duas experiências que tive... de mudar de país... foram experiências muito diferentes... E a primeira foi o que podemos dizer que ‘comi o pão que o diabo amassou’... fui mesmo imigrante, sabe? Preta, pobre, SEF [Serviço de Estrangeiros e Fronteiras]... (risos). Nada coloca mais a tarja de: você não é daqui, como o SEF, né? (Aurea).

Ao afirmarem, em seus discursos, que não são, não se sentem imigrantes, os professores, em geral, apresentam fatores que, na visão deles, estão associados ao termo imigrante: más condições de trabalho, falta de apoio, ser preta e pobre e ir ao SEF são alguns deles. Estes fatores correspondem aos estereótipos de imigrante nas diferentes sociedades e que, de certo modo são assimilados pelos próprios imigrantes, pelo menos os mais qualificados, como são os imigrantes deste estudo.

Estas associações à palavra imigrante não são novidade, pois como apresentam Bryceson e Vuorela (2002), o termo carrega em si, conotações de classe, sendo mais facilmente aplicado em pessoas de baixa classe económica e que buscam, com a mobilidade, melhores condições de vida.

O fato destes professores não se sentirem ou não se reconhecerem enquanto imigrantes, fez-me repensar a minha posição tanto pessoal quanto investigativa. Pessoal porque *ser imigrante* para mim, sempre se resumiu ao fato de estar fora do meu país de origem, e mesmo consciente dos estereótipos associados ao termo, o fato de ter mais estrutura (financeira) não seria fator determinante para alguém ser ou não imigrante; Investigativa porque desde o início assumo que estes professores são imigrantes, algo com o qual eles não se identificam.

Também é certo, que não estava a espera que os professores se sentissem imigrantes 24 horas por dia. Como ressalta Elena, existem momentos em que o “ser imigrante” torna-se evidente: “Sinto-me imigrante quando, por exemplo, quando vou ao SEF, não é?”

Antes de mais, esta fala ressalta um fator importante destes discursos e que nos dá pistas para esta discussão: a diferença entre *ser* imigrante e *sentir-se* imigrante.

*Ser* imigrante, não aparece enquanto questão neste trabalho. Estes professores nasceram, cresceram e se formaram em outros países e migraram para Portugal. Neste sentido, diante da sociedade portuguesa estes professores são imigrantes.

Obviamente, o fato de serem imigrantes não restringe os professores em termos identitários, como se este fato os “etiquetasse”, até porque, como ressalta Viera (2009), “não somos apenas uma única coisa facilmente definível” (p.12).

Entretanto se o *ser* imigrante não é questionável, o *sentir-se* levanta duas questões: não se sentir imigrante é uma forma de fugir do estereótipo associado à imigração? Não se sentir imigrante é resultado da integração destes professores na sociedade portuguesa?

Dentro dos próprios estudos sobre a mobilidade de indivíduos para diferentes países, existe uma diferenciação, que destaca o aspecto financeiro e a qualificação profissional para diferenciar os imigrantes, surgindo uma nova categoria: expatriados.

Trabalhos dentro da área de *management* destacam que, apesar de não haver uma diferença clara entre os conceitos, imigrantes seriam os indivíduos que se mudam de um país em desenvolvimento para outro desenvolvido em busca de trabalho (Baruch, Budhwar & Khatri, 2007), enquanto os expatriados se descolam com vínculos laborais seguros, no país de origem ou com ligação a empresas multinacionais e desempenham altos cargos. Outro fator diferenciador seria que os imigrantes, de forma oposta aos expatriados, possuem uma maior perspectiva de permanência no país de destino, além de possuírem um *status* social geralmente inferior na sociedade de destino (Berry, 2009), enquanto os expatriados seriam indivíduos melhor integrados no país anfitrião (Peltokorpi & Froese, 2009).

Se por um lado Al Ariss (2010) afirma que os expatriados devem necessariamente ser aqueles oriundos de países desenvolvidos, por outro, Araújo, Cruz e Malini (2011) destacam a qualificação para atuar em posições gerenciais e não o país de origem como “requisito” que qualifica o indivíduo como expatriado.

Apesar dos professores participantes do estudo não se encaixarem neste perfil de expatriado, pois não pertencem a altos cargos e, inclusive, como exposto anteriormente, estiveram, no período inicial em Portugal, em trabalhos considerados precários; estes professores também não se identificam com esta visão de imigrante, refutando-a e afirmando não serem capazes de passar pelo que os imigrantes passam:

Eu sou um caso especial! (risos) Relativamente... O que passam os imigrantes no país que escolheram? Eu tive contato, tive contato pela minha maneira de ser... Há uns anos atrás, umas pessoas conhecidas me ligaram para saber se eu podia arranjar qualquer coisa, mas era uma estadia temporária. A seguir alugaram uma casa, depois apareceram outros búlgaros... Um rapazinho que vivia numas barracas trabalhava na construção civil, estava ilegal... e comecei a acompanhar de perto. Todo o processo de mobilização, trabalho, as vidas profissionais de cada um... e o que que tinham passado. Aliás são histórias... que para mim davam para escrever um livro! E eu não sei se eu tinha espírito para passar pelo que passam alguns imigrantes que eu conheço. São pessoas muito boas. Um deles foi extraditado, de França, diz que foi a primeira vez na sua vida que andou de avião, e quando estava ao lado do polícia disse até: “Desculpe lá, mas importa que eu sente ao pé da janela?” (risos). Porque ele vinha de França pra cá. Foi extraditado... Mas as histórias de passar as fronteiras, porque antigamente ainda haviam as fronteiras... Passar as fronteiras a pé, chegar em Portugal pedir um café e pedirem escudos e: “Ah, caramba! Estou em Portugal!”. Espírito destes acho que não tinha (Apostol).

Apesar deste discurso, um dos primeiros trabalhos de Apostol foi na construção civil, trabalho associado por ele aos imigrantes. Este distanciamento

entre o que ele é e o que representa ser imigrante destaca a relação de dependência entre identidade e diferença apontada por Silva citado por Vieira (2009):

A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo *sou brasileiro* parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesmo. *Sou brasileiro* – pronto. Entretanto eu só preciso fazer esta afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Num mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido (p. 11-12).

Ao afirmar que não é imigrante, Apostol, assim como Aurea e Luzia, busca diferenciar-se de um estereótipo de imigrante. Dizer o que não sou, também define o que sou.

Entretanto, como já citado, apesar de refutarem o termo imigrante, em alguns momentos o fato de *ser de fora* é posto em evidência e o *sentir-se* imigrante surge enquanto consequência.

Ancorando-me na minha trajetória em Portugal, alguns fatores mostram-se determinantes para o meu *sentir-me* imigrante. Fatores estes que coincidem com os apresentados pelos professores entrevistados e por isso exponho aqui.

O primeiro deles é a língua. Se por um lado, em quase todas as conversas que tenho, o meu sotaque é destacado enquanto um elemento que me diferencia dos portugueses e me caracteriza como brasileira, por outro, para os brasileiros, eu já “falo como uma portuguesa”. Assim como eu, Luzia e Aurea também destacam este *entre-lugar*, no qual o sotaque nos coloca:

Agora minha mãe diz que eu também falo igual [aos portugueses] ... Mas é uma coisa muito estranha! Quem tá lá [no Brasil] diz que eu falo o português de Portugal, quem tá aqui diz que eu falo português do Brasil... é uma confusão! Brinco que já não sei mais quem eu sou! (risos) (Luzia)



Aqui toda gente continua a gozar do meu r! Mas quando vou para São Tomé, ou quando falo com alguém por telefone... me chamam de portuguesa! (Aurea)

Este hibridismo, que nos coloca questões, quase que existenciais, “trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade” (Hall, 2003, p.74)

Para García Canclini (2011), este hibridismo tem uma perspectiva positiva, que se fundamenta, especialmente, no multiculturalismo como um espaço que possibilita o diálogo entre as culturas e que se traduz em um fator novo, resultante do embate entre duas culturas diferentes.

Entretanto, para Hall (2003) e Homi Bhabha (2010), o hibridismo é um processo marcado por ambivalência e antagonismos resultantes da negociação cultural. Negociações essas que tem como pano de fundo, relações assimétricas de poder e os atores envolvidos encontram-se em posições de legitimidade distintas.

Neste trabalho, assumo a perspectiva de Hall (2003) e Homi Bhabha (2010), na qual o hibridismo seria um processo resultante do choque, do embate, não se tratando de um simples processo de adaptação e ressignificação cultural.

Se a língua aparece enquanto fator de diferenciação, que relembra que não “somos de cá”, “nem de lá”, são os episódios de preconceito e xenofobia que determinam que “nunca seremos daqui”.

Ao contarem suas trajetórias os professores afirmaram que não tiveram inicialmente problemas de integração, por serem oriundos de outros países, porém, a medida que vão tecendo suas histórias algumas situações “constrangedoras” começam a surgir, seja “constrangedora no sentido de ser olhada, sei lá... porque eu era diferente”; por estar numa posição característica de um cidadão português durante um referendo, “o que faz um Búlgaro numa mesa [de voto]...” (Apostol); ou situações que levantam questões históricas como o colonialismo e o racismo:

Isso do colonialismo ainda está muito presente... E sei que se fosse branca não tinha passado por muita coisa... Mesmo com a família do meu marido! A mãe dele ... ai as sogras! (risos) Quando cheguei, na segunda vez... Que vinha pro contexto português, diríamos assim... Quando

cheguei tive um almoço de família pra conhecer a família do meu marido... Eu já sabia que podia enfrentar alguns problemas... Ele tinha-me falado... E o almoço foi muito estranho! Teve uma hora no almoço... Ai... Já não lembrava disso há algum tempo... Porque como te disse, estas coisas deixamos passar... E hoje tenho uma boa relação com a minha sogra... Imagina, ela já está bem velhinha e eu que vou com ela pra todo lado! Quando acontece alguma coisa não é pra filha que ela liga... É o meu telefone que toca! Mas pronto... No início... naquele almoço ouvi alguns comentários do tipo: “bem sabia que meu filho ia seguir os passos do pai!”... Imagina! Isso porque o pai dele teve em Moçambique e teve lá um caso! Um caso... Arranjou outra mulher! Teve um filho lá... Aqueles filhos que ninguém conhece! E ela logo fez esse tipo de comparação... Aí depois quando ficou a me conhecer melhor... Que viu que eu queria trabalhar, que gostava mesmo dele... Que eu já tinha nacionalidade... Aí as coisas amansaram... Mas foi difícil! (Aurea)

Para Aurea, o fato dela ser preta fez com que ela passasse por determinadas situações, que se fosse branca não passaria.

Relacionando *raça* e *colonialismo*, Vala et al. citado por Vale de Almeida (2000) ressaltam que:

(...) é comum pensar que a especificidade da nossa cultura e da nossa história colonial, a fácil miscigenação dos portugueses com outros povos, o facto de muitos negros residentes no país serem cidadãos nacionais, ou o facto de a maioria dos imigrantes africanos serem provenientes das antigas colónias, contribuiriam para a especificidade de um eventual racismo em Portugal. No fundo esta ideia é ainda uma consequência da ideologia “lusu-tropicalista”<sup>34</sup> e é alimentada por actores políticos de

---

<sup>34</sup> O luso-tropicalismo é um conceito desenvolvido por Gilberto Freyre que afirma que o povo português possui uma aptidão para se relacionar com terras e gentes tropicais, tendo uma capacidade intrínseca, resultante de uma origem étnica híbrida, devido à sua proximidade com o continente africano e do longo contacto com os mouros e judeus, que manifesta-se através da miscigenação e da interpretação de culturas. Ver mais em: Freyre, Gilberto, 1961, *O Luso e o Trópico. Sugestões em Torno dos Métodos Portugueses de Integração de Povos Autóctones e de Culturas Diferentes da Europeia Num Complexo Novo de Civilização: o Luso-Tropical*, Lisboa,

diferentes quadrantes. Ora, o que o conjunto dos resultados apresentados mostra é que as crenças racistas se organizam em Portugal de forma semelhante à de outros países europeus, que os factores que estão na sua génese não são significativamente diferentes daqueles que subjazem ao racismo subtil ou flagrante noutros países e que em Portugal, tal como nos restantes países europeus, a norma anti-racista incide sobre o racismo flagrante mas não sobre o racismo subtil... (p. 199).

Esta “sutileza” é, também, apontada por Cabecinhas (2002), uma vez que este afirma que na sociedade portuguesa os sujeitos oriundos das ex-colónias africanas, caso de São Tomé, possuem um menor estatuto social e não são diferenciados em termos de grupos nacionais. Ao contrário, são frequentemente homogeneizados sob a classificação de “africanos” ou “pretos”.

O discurso de Aurea evidencia o fator do preconceito racial. Também Jacques, relata um episódio que demonstra como este preconceito se reflete, também, na escola. Jacques conta de um colega, professor oriundo da Guiné-Bissau, que ao chegar para trabalhar na escola teve problemas com os pais dos alunos, que não aceitavam que um professor negro ensinasse seus filhos, mesmo que naquela escola a “concentração de alunos de origem Cabo Verdiana chegasse aos 85-90%, completamente diferente da percentagem que existe na população, mesmo metropolitana, não deve chegar a 30%...” (Jacques).

Esta é uma realidade característica do sistema educativo português, onde apesar da presença significativa de cidadãos africanos e afrodescendentes, quase não se encontram professores africanos ou de origem africana. Questionado sobre o porquê de nunca ter tido este tipo de problemas, Jacques afirma ter algo a favor:

(...) eu vim lá dos países que sabem! (risos) (...). Havia mães que diziam que iam mudar para Luxemburgo, para Bélgica, Holanda e depois me perguntavam porque eu não ia também, o que eu estava aqui a fazer, né? (risos)

Em outra perspectiva, ainda com referência ao preconceito, Luzia relata uma situação marcante em sua trajetória:

Então... essa foi uma situação muito triste pra mim... mas foi a única! Sabe que ser brasileira as vezes não é fácil! E nesse momento foi a única vez que queria ser de outra nacionalidade... (...) Bom... o que aconteceu foi assim... No Brasil eu costumava fazer reunião de pais com todos os pais, todos juntos... Achava mais fácil, porque tem alunos que não temos muito o que dizer... e aqueles que precisavam de mais tempo eu falava individualmente depois da reunião coletiva... Porque tem sempre assuntos de interesse geral, né? Bom, aqui, na escola onde eu trabalhava, as professoras costumavam fazer reuniões individuais... ou seja, cada pai tinha um horário, né? E eu na altura resolvi fazer assim também (...) Então, tinha um pai, que era o encarregado de educação do filho, um pai muito presente, sabe? O filho tinha muitos problemas de aprendizagem, tinha uma história muito complicada... A mãe tinha morrido por causa de drogas... Ai assim como todos os pais ele tinha meu telefone e no dia da reunião me ligou perguntando se não podia ir mais tarde, porque ele ia ser atendido no início das reuniões (...) Olha, não me importei! Achava importante era que ele viesse... e se tivesse que ficar mais um pouquinho, né? Então ele chegou e eu fiz o atendimento como fiz com os outros pais... E depois ele começou a mudar o tom da conversa... Sabe, ele não tentou me agarrar, não, nada disso... Mas começou a falar que estava muito tempo sozinho e que não se importava de ter uma brasileira como eu ao lado dele! Acredita? Olha, fiquei tão furiosa! Num primeiro momento não relatei o fato de ser brasileira, relatei ao fato de ser mulher! E mudei logo a conversa e dei por encerrada a reunião... e pensei, pronto, já coloquei o limite. Acredita que depois disso ele começou a me mandar mensagens? Olha, foi uma situação muito embaraçosa. Tive uma reunião com ele e a coordenadora para colocar os pontos nos is, como se diz. E no meio da reunião ele pediu desculpa e disse que eu devia ser uma brasileira diferente e que ele tinha se confundido! Acredita menina? Brasileira diferente? Como assim? Aquele dia foi pra esquecer! Saí da escola mesmo aos prantos... Depois disso ele só falava comigo o

necessário. Sabe, se você falasse assim pra mim: “Luzia, em Portugal vais ter problemas com os homens...”. Eu ia pensar: “Ok, eu sei me defender!”. Mas sabe, nunca tinha passado pela minha cabeça que isso aconteceria na escola... No meu lugar de trabalho (...) Depois disso comecei a adotar uma postura diferente, não que a culpa tivesse sido minha, sabe? Mas comecei a me resguardar mais... É uma chatice, mas quando se refere aos homens sou muito seca... É chato porque eu deixo de ser um bocado como sou, sabe? Não quero viver pensando no estereótipo, mas eu não posso esquecer que ele existe... e não quero dor de cabeça!

Este relato da Luzia mostra que as histórias dos professores são também tecidas de acordo com as relações de poder e estereótipos historicamente construídos com os lugares para onde migraram (Elbaz-Luwisch, 2004).

No que se refere ao lugar da mulher brasileira dentro do cenário migrante em Portugal, muitos são os estudos que abordam esta temática (eg. Piscitelli, 2008; Pontes, 2004; Raposo & Togni, 2009) que expõem como a mulher brasileira é vista, em geral, na sociedade portuguesa. No trabalho *Migrando por um ideal de amor: família conjugal, reprodução, trabalho e gênero*, Lima e Togni (2012) interpretam assim a representação das mulheres brasileiras e portuguesas, em Portugal:

Ser mulher brasileira em Portugal se constitui como um elemento simbólico que agrega valor às suas identidades frente a mulheres de outras nacionalidades, nomeadamente as portuguesas, que são vistas como mais fechadas, mais difíceis de conquistar, em contraposição à alegria e ao fato das brasileiras serem mais soltas e pessoas mais disponíveis (p. 137).

Tanto o relato de Aurea, quanto o de Luzia e o de Jacques, demonstram a diversidade de maneiras como as relações de poder aparecem e indicam várias questões que poderiam ser abordadas. O objetivo aqui é ressaltar a importância de estar atento às relações de poder, aos estereótipos e preconceitos e como estes se refletem naquelas e vice-versa. A existência de grupos sociais e culturais privilegiados, que oprimem os outros grupos culturais, perpetua um processo de

hegemonia, que é reforçado através da internalização da opressão por parte dos oprimidos (Gall, Gall & Borg, 2007). A aceitação tácita dos padrões preexistentes de desigualdade cultural por parte dos novos membros de uma cultura gera processos de reprodução da opressão, que sustentam essa mesma hegemonia. (Freire, 2014)

Estas situações, passadas por Aurea e Luzia, bem como as situações apresentadas pelos outros professores, relembram, periodicamente, que eles são imigrantes. Apesar disso, não posso ignorar o fato dos professores não se reconhecerem como tal, uma vez que a identidade do indivíduo “é um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto.” (Marcelo, 2009, p. 12).

Entretanto, esta diferenciação tem uma estreita conexão com as relações de poder como aponta Silva (2000):

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (p. 76).

Cuche (1996), também destaca a importância das relações de poder na reconstrução e construção de identidades, mas numa outra perspectiva. Para o autor, a identidade é uma manifestação relacional, na qual existe uma negociação, entre uma definição de si mesmo e uma definição pelos outros. Neste sentido,

A identidade se constrói e se reconstrói nas trocas sociais. Essa concepção dinâmica se opõe àquela que vê a identidade como um atributo original e permanente que não poderia evoluir. Trata-se então de uma mudança radical de problemática que coloca o estudo da relação no centro da análise e não mais a pesquisa de uma suposta essência que definiria a identidade. (Cuche, 1996, p. 183)

Nesta perspectiva, ao colocarmos esta relação no centro de análise e considerarmos as forças simbólicas que perpassam esta relação, Cuche (1996), destaca que não cabe ao pesquisador, então, definir identidades, mas sim os processos de identificação, “elucidar as lógicas sociais que levam os indivíduos e os grupos a identificar, a rotular, a categorizar, a classificar e a fazê-lo de uma certa maneira ai invés de outra” (p. 188).

No caso dos professores entrevistados, esta negação do “rótulo” imigrante está relacionada com as relações de poder. Ser imigrante, como já citado anteriormente, relaciona-se numa primeira instância, à pobreza, ao pouco estudo, aos trabalhos considerados inferiores, entre outros, por isso ser professor, possuir qualificação profissional e ter estabilidade financeira seriam fatores que os diferenciariam dos imigrantes.

## **7.2 Ser professor-imigrante**

A escola é um “reflexo da sociedade”, como afirma Aurea, e como revelam algumas das situações expostas por Jacques e Luzia, por vezes estes professores sentem-se imigrantes dentro do contexto escolar.

Apesar dos professores entrevistados negarem, em um primeiro momento, a condição de imigrante, quando falaram acerca da prática pedagógica em Portugal, ressaltaram em seus discursos, situações que novamente os colocam como “de fora”.

Estes professores ressaltam o fato de terem de se “reinventar”, adaptando os processos de ensino-aprendizagem e a linguagem utilizada ao novo contexto; tendo dificuldades de reconhecimento perante os pais das crianças e os colegas de trabalho; e, por isso, desenvolvem mecanismos que favoreçam sua prática, tornando-a uma experiência formativa.

Nesta perspectiva, ao considerar que a identidade profissional não está, de maneira alguma, desconexa da identidade pessoal, estes professores constroem e reconstróem sua identidade profissional ao longo da carreira, influenciando e sendo influenciada pelas vivências pessoais e profissionais (Montenegro, Freire & Caetano, 2015). Tais influências sugerem que os professores imigrantes ao adaptarem-se ao

novo contexto profissional, enfrentam, por vezes, dificuldades, por carregarem uma “bagagem” formativa e cultural que entra em choque com a cultura profissional onde estão imersos.

Esta dificuldade é ressaltada por Aurea e Luzia, que ao relatarem este processo de adaptação ao contexto, destacam que esta adaptação não é exclusiva dos professores-imigrantes, mas que a mudança de país torna esta adaptação mais difícil:

Porque os contextos são diferentes não só quando mudamos de país, não é? Mas quando comecei aqui e as diferenças eram tão grandes... Era tão diferente do que eu estava acostumada... Só quando cheguei aqui percebi a real importância dos contextos! De como os contextos dos alunos, como o nosso contexto quase que condicionam a nossa prática! (Aurea).

E depois a gente muda tem que aprender as coisas do lugar onde estamos... Nem precisa ser de país! Imagina, eu nunca dei aulas na zona rural, mas acho que tem de ser diferente! A realidade é outra, então também tinha que me adaptar... Claro que tem a mesma base, o que mudando de um país não tem, especialmente na História e no Português! (...) A verdade mesmo é que a gente tem que se reinventar quando muda de país! Eu podia te dizer que sou a mesma professora que era no Brasil... E vai ser mentira! Primeiro porque eu já não sou a mesma, né? Mesmo se tivesse lá eu não seria... E segundo porque existem outras lógicas aqui... E é como começar de novo... Não quer dizer que eu não tenha aproveitado tudo o que aprendi nos meus anos de trabalho no Brasil... Mas tive que aprender muitas coisas, não falo só de conteúdo... (Luzia)

Peeler e Jane (2005) também reforçam a importância do passado cultural e formativo dos professores:

Para os profissionais imigrantes, novos no sistema, a mera transmissão de conhecimentos não é suficiente e não satisfaz a sua percepção enquanto profissional... Os professores que são nascidos e formados no



exterior possuem um conhecimento educacional específico de uma cultura. Esta situação pode iniciar dilemas no seu desenvolvimento profissional e mudanças em sua definição de si mesmo. A aquisição de novos conhecimentos exige, destes professores, a compreensão de elementos sociais de ensino e aprendizagem em contextos locais (p. 325).

Também Lang (2009), ao falar dos saberes de referência que constituem a profissionalidade docente, destaca a importância do contexto histórico, social e geográfico para entender o modelo profissional subjacente na prática destes professores.

A necessidade de atender aos quadros políticos e históricos, dentro dos quais as vidas dos professores são vividas e suas histórias elaboradas é destacada por Elbaz-Luwisch (2004), porém, segundo a autora, falta, nesta discussão, destacar que os professores ensinam em um *lugar*, “um determinado *lugar* que não é só específico e distinto de outros *lugares*, mas que tem significado e que importa para as pessoas que o habitam” (p. 387-388). Por isso, os professores precisam criar para si, algum “sentido do lugar”.

Gatti (1996) sublinha esta visão situada e histórica da profissão docente ao afirmar:

“uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido.” (p.89)

Neste sentido, a ‘bagagem’ cultural e profissional que o professor-imigrante possui quando chega para trabalhar em um novo contexto deve ser considerada, uma vez que também é fator que influencia sua prática docente e pode constituir uma riqueza acrescida para o novo ambiente e que trabalha, desde sua formação no âmbito formal, quanto a sua vivência na escola e na sociedade de origem.

Uma das “peças” desta ‘bagagem’ trazida pelos entrevistados e que é citada em todos os discursos dos professores ao contarem suas trajetórias é a língua:

Com os miúdos foi um processo engraçado! De aprendizagem recíproca. No dia em que íamos pra natação... e eu disse: “Preciso de toca, fato de banho, chinês [em vez de chinelos] ...” (risos) Os miúdos logo: “Chinês professor?”. Pronto! E foi aos poucos... Entretando, lendo, estudando, feito formações na minha área também... (Apostol)

Sim, sim... claro! Mas eles adoravam [o sotaque]! (risos). Então, lembro-me que... como estava a dar música, lembro-me que inventava algumas canções, né? E pronto, eu falo com a boca mais aberta do que o normal, não é? Os portugueses falam com a boca mais fechada... Então os alunos, quando expuseram as canções, os próprios pais diziam: “Tão engraçado!” (risos) Porque abriam a boca demais! E eles... Pronto, foi muito bom! Muito bom... (Elena)

Porque assim, as vezes eu inventava uma palavra e depois como eu não tinha... Agora, o que aconteceu muito rapidamente, e isto foi facilitado pela forma como eu me relaciono com os miúdos, como é óbvio, .... é que eles aperceberam-se, muito rapidamente que para a língua falada podiam estar a vontade para me corrigir sempre que fosse necessário. E eu dizia espontaneamente: “Olha, isso eu não sei como que diz em português, mas eu vou procurar” ou “Isso eu não sei como se faz...”(Jacques).

Nos fragmentos apresentados, os professores destacam a diferença linguística enquanto um fator que não causa “problemas” na sua prática pedagógica e que foi sempre bem aceite pelos pais e alunos. Mais que isso, Apostol e Jacques destacam como utilizaram esta “lacuna” linguística enquanto momento de aprendizagem recíproca.

Esta positividade em relação a utilização da língua não é comum nos trabalhos sobre professores-imigrantes, que de forma oposta, ressaltam o receio quanto a aquisição da língua do país de acolhimento, bem como a falta de confiança decorrente deste desconhecimento linguístico (Faez, 2010; Cho, 2010).

Curiosamente, Aurea e Luzia, que possuem o português como língua materna, são as professoras que mais destaque dão aos percalços vividos em suas trajetórias, relacionados ao sotaque, como descreve Luzia:

Ah, tem sempre uma piada pra fazer com o sotaque, por exemplo! De que meus alunos poderiam começar a falar “abrasileirado”... Eu tenho consciência disso. Tento falar com eles o mais “português” possível, não falo da maneira que estou falando aqui com você... Porque eu sei que eles são portugueses e que eu estou em Portugal... Mas também não vejo problema se meus alunos usarem algumas expressões brasileiras por minha causa... Alguns colegas, não foi por mal, tenho certeza, mas alguns colegas já fizeram piada sobre isso, sabe? Eu não digo nada, porque não vale a pena... Mas isso as vezes custa um bocado... Só teve uma vez que eu me passei! (risos). Foi com uma colega minha alentejana! Eu disse pra ela: “Ok, meus alunos podem falar mais cantado, mas e os seus? Falam alentejano e nunca ninguém disse nada!”. Essa coisa da língua é muito forte, né? Por vezes, nem parece que falamos todos português, mas acho que tem que aproveitar essa riqueza! Mas pronto... essa foi a única vez que falei alguma coisa... no geral fico calada.

Este discurso de Luzia demonstra três diferentes momentos: conflito latente, quando os colegas de Luzia “fazem piada” do seu sotaque: “Eu não digo nada, porque não vale a pena... Mas isso as vezes custa um bocado...”; evitamento, quando Luzia tenta modificar sua forma de falar perante os alunos; e confronto, quando Luzia leva a sua colega de trabalho a reflectir sobre o seu sotaque alentejano, diferente do da maioria dos portugueses. Este último caso, o confronto, pode ser uma situação potencialmente positiva para uma tomada de consciência de que todos somos diferentes e que essas diferenças podem ser enriquecedoras.

Entretanto, para Cho (2011), a “discriminação com base no sotaque é uma forma grave e generalizada de racismo e que frequentemente não é reconhecida” (p. 8), causando falta de confiança nos professores-imigrantes. Esta falta de confiança pode ser justificada ao pensarmos que a língua, além de ser um instrumento de comunicação, é também um instrumento de poder, pois para além de buscarmos ser

compreendidos, procuramos ser obedecidos, acreditados, respeitados e reconhecidos (Bourdieu, 1994).

Ao considerar que a língua constitui-se, também, como uma das dimensões da pertença identitária (Brito & Martins, 2004), estamos a destacar que a relação entre a identidade cultural e pessoal destes professores é um dos aspectos mais importantes de sua identidade profissional e que a (re)construção da identidade destes docentes é alcançada no processo de ensino da língua, envolvendo a negociação de adesão e legitimidade perante pais e alunos:

Os professores que possuem uma segunda língua são apresentados com o desafio de ter de negociar suas próprias identidades, bem como, a dos seus alunos através de fases de desenvolvimento em duas línguas e culturas. Todos os atores da sala de aula medeiam e constroem suas identidades através da sua participação em sala de aula, na profissão, no currículo e na comunidade. Toda a identidade do professor está em jogo na sala de aula; é um componente crucial na determinação de como o ensino de línguas se desenrola (p.28).

Ao referenciar uma identidade multicultural, Vieira (2009) diferencia o indivíduo *oblato* do indivíduo *trânsfuga intercultural*. O sujeito *oblato* busca assimilar a nova cultura, transparecendo que àquela sempre fez parte do seu *eu*. Entretanto, “a matriz da cultura de origem marca-o na linguagem, na indumentária, na estética, no consumo...” (Vieira, 1999 citado por Vieira, 2009, p. 40). Já o *trânsfuga intercultural* assume-se enquanto “produto de várias culturas que atravessa e que o atravessam, constrói uma identidade pessoal e culturalmente mestiça. Esta mestiçagem é idiossincrática, única.” (Vieira, 2009, p.40).

Esta mestiçagem está presente na fala destes professores, que ao tentarem se adaptar e aprender a nova linguagem, ganham aspectos linguísticos únicos que passam a fazer parte de quem são.

Entretanto, ao considerar que “a identidade não é somente um *constructo* de origem idiossincrática, mas fruto de interações sociais” (Gatti, 1996, p.86), a relação

que estes professores estabeleceram com a comunidade escolar influenciam e influenciaram esta (re)construção identitária.

Ao relatarem suas trajetórias os professores apresentam as relações estabelecidas com alunos, pais e colegas de trabalho, enquanto momentos para afirmarem quem são e serem reconhecidos enquanto profissionais.

Como aponta Aurea e Florina, em um primeiro momento, os pais estranham o fato dos filhos terem uma professora “de fora”:

Os pais? Ai os pais! (risos). Dão muito mais trabalho que os filhos, né? Mas pronto... Acho que no início é sempre confuso pra eles... Não estão acostumados com professores de outros lugares... Mas depois, quando as crianças começam a ler, quando vêem que o nosso trabalho está a dar resultado... Aí ganhamos! É assim que conquistamos os pais! Com o resultado dos filhos! Com o carinho que os filhos têm por nós... (Aurea).

Os pais obviamente ficaram assustados quando me viram! (risos). Eu também ficaria assustada no lugar deles! É óbvio! Sempre, no primeiro impacto, vejo, pelas caras deles... Não foi assim este ano, porque peguei uma turma que já me conhecia, pelo menos por cara. Percebes? E foi diferente. Mas o primeiro impacto foi... Tanto lá como em outras escolas que eu tive... (Florina).

Para “quebrar” este primeiro impacto dos pais, Aurea e Elena utilizam a relação que possuem com os alunos para “ganhar confiança”. Já Florina e Apostol utilizam a relação com os alunos e a indisciplina para realçarem a “forma de trabalhar” a que estavam habituados e que não quiseram abdicar:

A relação que eu estabeleci lá na Romênia com os meus alunos e com os pais dos meus alunos foi a mesma que eu estabeleci cá. Não estou habituada a trabalhar de outra maneira. Por isso, eles tiveram de se adaptar a mim, praticamente (Florina).

Indo contra a corrente dos estudos sobre professores-imigrantes, que ressaltam que os professores, para terem sucesso no novo contexto, precisam

mudar suas práticas, Apostol e Florina fazem questão de manter certas características, estas que seriam definidoras do tipo de professores que são. Este fator, talvez possa ser explicado, ao utilizarmos a noção de *habitus*, que enquanto estrutura reguladora, estabelece também o trabalho em sala de aula, onde os alunos serão estimulados com bases nessas estruturas.

Aqui, mesmo em nível de organização, as mudanças quase diárias, de alguns anos, dos últimos dois anos, criou uma instabilidade e incerteza que dificultam o próprio processo de planejamento (...) o ensino generalizado é menos rígido... Acho que pela minha maneira de ser, e tentar impor sempre a minha maneira de trabalhar de lá, com o meu regime do Leste! (risos), mesmo com os alunos do ensino público, havia muitos alunos difíceis, consigo se calhar motivação... (Apostol).

Para Jacques, foram as comparações entre o ensino belga e o português, que surgiam a partir dos comentários dos colegas, que o fez buscar algum reconhecimento. As comparações feitas pelos colegas o levaram a tentar fazer em Portugal o que fazia na Bélgica, tentando mostrar que apesar de serem contextos diferentes, suas práticas também eram possíveis em Portugal:

Era legítimo, os colegas dizerem: “Tá bem, isso é lá na tua terra!”, “mas como isto se faz aqui?”. E é legítimo também, os colegas dizerem: “Tá bem, isto é no teu contexto, vem ver no meu como é que é!”. Agora, também é legítimo eu poder ver o que acontece neste contexto e dizer “Não, é possível fazer coisas, porque eu já fiz!”. Isto não é de uma maneira arrogante é só de uma maneira curiosa, né? Quer dizer, se tu dizes, a partida eu creio que é verdade aquilo que tu dizes, mas agora deixa-me experimentar, para ver até onde eu posso ir, né? E eu penso que aqui, cada um vai tão longe como o seu contexto de enquadramento permite ir, né?

Este discurso de Jacques, demonstra dinâmicas que sustentam a idéia de trocas entre os professores portugueses os professores-imigrantes, o que pode ser interpretado como a existência de ambiente cultural onde ocorrem processos de aculturação, de ambas as partes, portugueses e imigrantes.

De uma maneira ou de outra, todos os professores apontaram a importância dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, para o reconhecimento profissional e para a validação de que são bons professores, mesmo não sendo de cá.

Esta aprovação constante, pelo menos nos anos iniciais, é bem resumida por Luzia:

[Teve que buscar reconhecimento] de tudo! De ser professora! Não que eu não fosse professora lá... (risos). Mas ser considerada uma boa professora aqui também! Porque mesmo que as pessoas não digam e podem até nem pensar isso, a verdade é que a gente tem sempre que provar que somos bons! Em tudo na vida quase, né? Mas ainda mais quando somos os que “vieram de fora”... Ainda mais com a crise agora... Imagina, tantos professores que não estão colocados... E eu que vim de fora, que tinha meu trabalho no Brasil... Chego aqui e, mesmo que por merecimento, estou a trabalhar! Sinto sempre que tenho de dar meu melhor pra provar que mereço estar aqui também... Sempre busquei dar o meu melhor no trabalho, mas nesse caso tenho que dar o melhor duas vezes, entende? (Luzia)

Para Sainsaulieu, citado por Dubar (1997, p.115-117), as relações de trabalho são o “lugar” onde se vive “o confronto dos desejos de reconhecimento num contexto de acesso desigual, movediço e complexo”. É precisamente o “reconhecimento da identidade para os e nos investimentos relacionais dos indivíduos” que está em causa, podendo tornar-se conflituoso “entre os indivíduos portadores de desejos de identificação e de reconhecimentos e as instituições que oferecem estatutos, categorias e formas diferenciadas de reconhecimentos”.

Na mesma linha de análise sistémica da problemática do reconhecimento profissional do professor, Lang (2009) salienta:

A credibilidade do conhecimento na educação não constitui apenas uma questão interna de um grupo profissional em sentido mais lato: ela traz-nos igualmente o reconhecimento externo da qualidade do professor, em termos quer de eficácia, de performance, de qualidade dos resultados do

sistema educativo na sua globalidade ou de como o estabelecimento vê a classe (a reputação ou imagem dos professores junto das famílias) e da valorização do trabalho (p. 300).

Esta busca por reconhecimento profissional não é um desejo exclusivo dos professores-imigrantes, entretanto, em seus processos de negociação no novo contexto escolar, estes professores são frequentemente confrontados com as histórias pedagógicas concorrentes em suas culturas de fundo e nos novos contextos escolares, tornando este reconhecimento profissional tão importante quanto o reconhecimento burocrático ao qual foram submetidos e sem ele não poderiam lecionar.

Para finalizar, estas negociações pessoais e profissionais presentes nas trajetórias destes professores resultam numa transformação e consequentemente numa aprendizagem e também numa mestiçagem (Vieira, 2009). Para os professores esta aprendizagem é óbvia, mas de difícil identificação como ressalta Aurea e Luzia:

Isso tudo, fez com que eu aprendesse muito! A diferença do que é trabalhar em São Tomé e Portugal... as escolas... aprendi muito, nem sei especificar... (Aurea).

Sempre colabora, né? Acho que tudo que fazemos colabora pro profissional que queremos ser... Dizer como colaborou é que não é fácil! (Luzia)

As experiências educacionais e de vida têm um impacto decisivo sobre as ações dos professores dentro e fora da sala de aula. Os professores são, como já falado anteriormente, “moldados” pelos contextos sócio cultural e histórico, impactando o professor em suas estratégias de ensino, nas interações com os alunos, entre outros. Neste sentido, as experiências e valores que o professor-imigrante traz para o seu ensino são marcadamente diferentes das dos professores



nativos e podem ser valorizadas pela riqueza que podem trazer ao sistema de ensino e à sociedade com estas torcas de saberes e culturas.

Como Elbaz-Luwisch (2004) coloca, o conhecimento de onde você está e de onde você vem, se confunde com o conhecimento de quem você é, mesmo que você já não seja o mesmo.

Nesta perspectiva, a identidade dos professores-imigrantes, como a dos outros professores, é mutável e sofre influências do contexto no qual está inserido, sendo construída e re-construída por meio da relação com o outro (Hall, 2009).

Ao considerar que a identidade profissional não está, de maneira alguma, desconexa da identidade pessoal, os professores-imigrantes constroem e reconstroem sua identidade profissional ao longo da carreira, num processo evolutivo, influenciando e sendo influenciada pelas vivências pessoais e profissionais, no qual a alteridade desempenha um papel principal.

## Conclusão

O objetivo deste estudo foi explorar narrativas biográficas de seis professores-imigrantes que atuavam ou tinham atuado no 1º CEB da Grande Lisboa, a fim de compreender os processos de integração dos professores-imigrantes no sistema educativo português; compreender os motivos que levaram estes professores a optar pela imigração para Portugal; e compreender como a cultura formativa destes professores influencia a sua prática pedagógica no sistema de ensino português.

Dos seis professores entrevistados, dois são do género masculino, Apostol (Bulgária) e Jacques (Bélgica), e quatro do género feminino, Aurea (São Tomé e Príncipe), Elena (Espanha), Florina (Romênia) e Luzia (Brasil). Estes professores representam diferentes gerações, tendo idades compreendidas entre os 35 e 60 anos, aproximadamente.

Para além de virem de diferentes países, estes professores vieram para Portugal, também, em alturas diversas, entre os anos de 1986 e 2006, o que possibilitou perceber perspectivas variadas sobre a integração profissional, sobre a influência da cultura profissional na prática docente, bem como, analisar como alguns processos variam de acordo com o contexto histórico-político.

Já as motivações que levaram estes professores a migrarem não são assim tão variadas, todos os professores e professoras destacaram o casamento ou uma relação amorosa como motivo, não único, mas o principal, para migrarem. Estas relações assumiram-se, para estes professores, não só como razão motivacional, mas também, enquanto fator fundamental para sua integração e permanência em Portugal.

Esta rede familiar, destacada por todos os professores, assim como as outras redes formadas no processo de integração, são bastante estudadas no campo das migrações. Boyd (1989) considera que estas redes são componentes essenciais na análise dos sistemas migratórios, uma vez que facilitam não só a chegada dos imigrantes (Togni, 2014), como também o processo de adaptação (Siqueira, 2009). Para os entrevistados, estas redes são também responsáveis, em parte, pelos primeiros trabalhos em Portugal.

De todos os professores, apenas Apostol e Elena, não tiveram a primeira experiência laboral dentro da área de Educação, todos os outros já iniciaram suas experiências dentro de algum estabelecimento de ensino. Jacques foi o único que, em seu primeiro trabalho, já praticava a docência, mas não no ensino público.

Apesar de tanto Apostol quanto Elena não terem ingressado no mercado de trabalho diretamente na Educação, seus motivos diferenciam-se. Apostol, quando começou a procurar emprego, logo quando chegou, falava muito pouco português, fator limitador para Apostol conseguir algo na área da educação. Por outro lado, Elena, quando chegou à Portugal, não procurou trabalhos na área da educação, pois achava que nunca conseguiria trabalho, voltando suas atenções para trabalhos em outros setores.

O caso de Jacques tem a especificidade do Movimento da Escola Moderna, ao qual sempre esteve ligado. Ao integrar este Movimento que, por característica, tem uma metodologia diferenciada, a língua não se tornou um empecilho, como no caso de Apostol e, diferentemente de Elena, uma das motivações de Jacques mudar para Portugal era, justamente, o ápice das discussões do Movimento na altura de sua chegada, 1986 que o instigava a trabalhar em Portugal.

Se, no geral, o trabalho dentro da área da educação não demorou a acontecer, o ingresso no sistema público de ensino português levou mais tempo, isto porque, para participarem da colocação de professores, os sujeitos tinham de antes fazer o reconhecimento profissional. E é neste ponto, que, desde que chegaram, suas trajetórias mais se distanciam. Este distanciamento se dá tanto pela origem destes professores como pela altura em que chegaram à Portugal, aspectos que influenciam as políticas que determinam leis para o processo de reconhecimento profissional.

Jacques, Apostol e Florina, por exemplo, apesar das dificuldades burocráticas enfrentadas antes de ingressarem no sistema de ensino português, não tiveram grandes dificuldades de ingresso. Este fato pode estar associado ao fato de terem chegado à Portugal antes ainda dos anos 2000, ou seja, em outro contexto sócioeconómico, no qual as vagas para professores não eram escassas. Um fator a ressaltar é que estes três professores, que chegaram há mais tempo em Portugal,

são também os professores que menos apontaram situações constrangedoras no contexto escolar, nas suas vivências. Mais que isso, estes três professores assumiram posições de reconhecimento em Portugal. Jacques como dirigente do Movimento da Escola Moderna, Apostol como diretor de Agrupamento de Escolas e Florina enquanto professora referência do Agrupamento.

Colocar o pé pela primeira vez na sala de aula, depois deste reconhecimento profissional face às leis portuguesas, desafia esses professores para uma mudança significativa (pessoal e profissional). Este ingresso no sistema de ensino “encaixa” estes professores-imigrantes nas mesmas discussões acerca da profissionalidade docente que seus colegas portugueses, bem como levanta questões acerca da influência da cultura profissional destes professores em suas práticas. Assim como os professores portugueses, as trajetórias dos nossos entrevistados realçam que, suas identidades são mutáveis e sofrem influências do contexto no qual estão inseridos, sendo construídas e reconstruídas por meio da relação com o outro (Hall, 2009).

Ao considerar que a identidade profissional não está, de maneira alguma, desconexa da identidade pessoal, os professores-imigrantes constroem e reconstróem sua identidade profissional ao longo da carreira, num processo evolutivo, influenciando e sendo influenciado pelas vivências pessoais e profissionais. Tais influências sugerem que os professores imigrantes, ao adaptarem-se ao novo contexto profissional, enfrentam, por vezes, dificuldades, por carregarem uma “bagagem” formativa e cultural diversa da cultura de acolhimento, que podem entrar em choque gerando conflitos intrapessoais ou interpessoais nos contextos de trabalho.

Peeler e Jane (2005) também reforçam a ideia do passado cultural e formativo dos professores ao afirmarem:

Para os profissionais imigrantes, novos no sistema, a mera transmissão de conhecimentos não é suficiente e não satisfaz a sua percepção enquanto profissional... Os professores que são nascidos e formados no exterior possuem um conhecimento educacional específico de uma cultura. Esta situação pode iniciar dilemas no seu desenvolvimento

profissional e mudanças em sua definição de si mesmo. A aquisição de novos conhecimentos exige, destes professores, a compreensão de elementos sociais de ensino e aprendizagem em contextos locais. (p. 325)

Sendo assim, a 'bagagem' cultural e profissional que o professor-imigrante possui quando chega para trabalhar em um novo contexto deve ser considerada, uma vez que também é fator que influencia sua prática docente, desde sua formação no âmbito formal, quanto a sua vivência na escola e na sociedade de origem.

Apesar de muitas serem as adaptações e descobertas apontadas pelos professores em suas trajetórias, a língua perpassa todos os discursos. Era de se esperar que os professores cuja língua materna não é o português, seriam os que mais enfrentariam problemas. Entretanto, são Luzia (brasileira) e Aurea (santomense), que mais destaque dão ao fator linguístico, quando apontam situações constrangedoras relacionadas aos sotaques. Tais situações davam, às professoras, a sensação de não pertencimento, exarcebando o poder simbólico relacionado às questões linguísticas (Bourdieu, 1998).

Com exceção de Jacques, que fazia uso da sua "dificuldade" com o português em suas aulas, todos os outros professores apresentaram situações de desconforto e insegurança. Florina, por exemplo, afirmou que, inicialmente, sentia-se muito insegura ao dar aulas e que, por isso, não se importou em ter de pagar aulas específicas de português.

Além disso, ao considerarmos que a língua constitui-se, como uma das dimensões da pertença identitária (Brito & Martins, 2004), o receio quanto a aquisição da língua do país de acolhimento, bem como a falta de confiança são realçados também em outros trabalhos sobre professores imigrantes (Faez, 2010; Cho, 2010), que salientam não só os percalços devido a aquisição da segunda língua como os relacionados ao sotaque.

Esta falta de confiança pode ser justificada ao pensarmos que a língua, além de ser um instrumento de comunicação, é também um instrumento de poder, pois

para além de buscarmos ser compreendidos, procuramos ser obedecidos, acreditados, respeitados e reconhecidos (Bourdieu, 1994).

Ao contarem suas experiências, os professores ao justificarem suas formas de ser/estar na profissão usaram da comparação entre o país de origem e o país de acolhimento. Ao ressaltarem as diferenças, estes professores justificavam uma mudança de prática ou sua continuidade. Dentre as comparações feitas pelos professores, a relação professor-aluno é destacada por quase todos. E é nesta relação que os professores não abdicam das estratégias que utilizavam no país de origem. É através da relação pedagógica que professor projeta não só a sua identidade profissional como a pessoal. Sendo o cerne do processo pedagógico, nela o professor projeta também os diferentes elementos da sua identidade cultural. Ao não abdicarem de estratégias, atitudes e valores advindos de seus países de origem, os professores mostram como podem contribuir para a aculturação da comunidade escolar. Se por um lado, estes professores se vão aculturando ao novo contexto de ensino, por outro, ao manterem suas estratégias e valores, trazem novos elementos às escolas em que estão inseridos, enriquecendo culturalmente o novo sistema em que se integram.

No que se refere ao processo de aculturação vivenciado pelos professores, e considerando que em qualquer situação multicultural, um grupo pode penetrar o outro (ou ignorar), enquanto os grupos podem permanecer culturalmente distintos uns dos outros ou misturar-se uns com os outros (Sam & Berry, 2006), consideramos que a atitude adotada por estes professores foi a de *integração*, ou seja, ao mesmo tempo que mantêm muito das suas culturas profissionais e nacionais, ao mesmo tempo sublinham o seu envolvimento em processos de aprendizagem inerentes à sua imersão na cultura das escolas portuguesas.

A visão de *integração* adotada aqui é tanto de continuidade como de mudança, além de reciprocidade e acomodação mútuas, o que requer constantes negociações entre os imigrantes e os indivíduos da sociedade que os recebe (Sam & Berry, 2006). Neste sentido, a *integração* surge tanto enquanto um processo que ocorre a nível social e cultural, como a um nível psicológico, em que as crenças, atitudes, valores e comportamentos exercem um papel importante.

Ressalta-se aqui, que o processo de aculturação não é necessariamente uma opção, mas sim um resultado natural da interação entre as características de um grupo específico de imigrantes e as características específicas dos contextos em que interagem.

Isto leva-nos a hipotetizar que a integração destes professores-imigrantes terá desencadeado processos de aculturação não apenas neles próprios, como nos seus alunos, colegas e comunidade educativa em geral. Este aspecto fica ilustrado tanto no caso de Jacques, quando põe os seus alunos em contato com a sua língua e cultura maternas, estimulando processos de pesquisa, como nos casos de Apostol e Florina, que trazem para os contextos educativos onde atuam os referenciais de relação pedagógica das culturas escolares dos seus países de origem, dos quais não abdicam, mas que parece integrarem nos valores e na ideologia democrática do sistema educativo português, o que nos leva a crer que tal constitui um enriquecimento não apenas para os próprios, como para o sistema. Também nesta linha de pensamento, merece menção o relato de Luzia acerca do modo como geriu as dificuldades vivenciadas devido ao seu sotaque, trazendo para a relação com os colegas uma reflexão sobre a diversidade cultural e linguística.

Se em muitos momentos estes professores se diferenciam dos professores portugueses, em outros, suas aspirações, dificuldades e limitações se assemelham aos locais. Por isso, este trabalho aponta referências que ultrapassam o fato dos professores serem imigrantes e, por vezes, apontam dilemas comuns à profissão docente.

Entretanto, é nos dilemas que não são comuns à profissão docente que seguem algumas considerações sobre aspectos que deveriam ser mais aprofundados dentro dos estudos sobre professores-imigrantes.

Especificamente em Portugal, um levantamento quantitativo sobre estes professores se faz necessário: quantos são, de que países, quando chegaram, entre outras, são questões importantes de serem respondidas para uma caracterização destes sujeitos. Vale destacar que este levantamento não seria uma tarefa fácil, uma vez que, por possuírem, em sua maioria, nacionalidade portuguesa, estes professores são registrados da mesma maneira que os professores portugueses.

Entretanto, a concepção dos registros dos professores demonstram como não se espera a recepção de professores de outros países. Se ao preencher meus dados cadastrais sou questionada quanto à minha naturalidade e não, somente, acerca da minha nacionalidade, obrigatoriamente apresento a cidade do meu país de origem.

Outro fator importante para a avaliação do impacto dos professores-imigrantes no sistema de ensino português seria ouvir os alunos, pais e colegas de trabalho. A presença destes professores colabora para a multiculturalidade na escola? Como os pais recebem estes professores? De que maneira o fato de ser imigrante influencia ou não o aprendizado dos alunos? Como os colegas de trabalho veem a presença destes professores? Existe troca de experiências?

Por fim, há que se ressaltar que, para os professores que entrevistamos, a docência em Portugal é antes de tudo um meio privilegiado de inserção no novo contexto, permitindo a continuação de um projeto iniciado ainda em seus países de origem, e constituindo uma oportunidade para a reconfiguração das suas identidades pessoais e profissionais e um desafio à transformação das culturas das organizações escolares em que trabalham.



## Referências bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (2004). "Quelle Anthropologie Pour L' Éducation et La Formation?" In LE GRAND, Jean-Louis (Coord.) (2004). *Anthropologie et Formation, Pratiques de Formation, Révue Internationale*, Paris: Université Paris 8. , pp. 167-180.
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). *L'Éducation Interculturelle*. Paris: PUF.
- Abramova, I. (2013). Grappling with language barriers: Implications for the Professional Development of Immigrant Teachers. *Multicultural Perspectives*, v. 15, pp. 152-157.
- Abrantes, P., Campos, R. & Ribeiro, A. A. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Lisboa: CIES: ISCTE.
- Aghdassi, A. M.; Freire, I. (2014). Experiências vividas por Amas de Creche Familiar em contextos multiculturais. *Investigar em Educação*. 2ª série, n. 1, pp. 75-96.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala da Aula um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Al Ariss, A. (2010). Modes Of Engagement: Migration, Self-Initiated Expatriation, And Career Development. *Career Development International*, v. 15, n. 4, p. 338-358.
- Alves, F. C. (1997). *O encontro com a realidade docente: estudo exploratório (Auto)biográfico*. Tese de Doutoramento, não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Amado, J. (2013), *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 75-86

- Araujo, B. F. V. B.; Cruz, P. B.; Malini, E. (2011). A Adaptação de Expatriados Organizacionais e Voluntários no Brasil. In: 3Es, 5, 2011, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPAD.
- Baganha, M.I., Ferrão, J. & Malheiros, J. M. (1999). Os imigrantes e o mercado de trabalho: o caso português, *Análise Social*, XXXIV (150), 147-173.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baruch, Y.; Budhwar, P. S.; Khatri, N. (2007). Brain drain: inclination to stay abroad after studies. *Journal of World Business*, v. 42, n. 1, p. 99-112.
- Bense, K.G.M. (2016). *International teacher mobility and migration: The exploration of a global phenomenon*. Tese de Doutorado. School of Humanities. University of Western Australia.
- Berry, D. (2009). Expatriates, migrants, gender, race, and class. *Academy of Management, Business Source Elite*, Ipswich, p. 1-6.
- Beynon, J., Ilieva, R., & Dichoupa, M. (2004). Re-credentialing experiences of immigrant teachers: Negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 10(4), 429-444.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Edições ASA, Porto.
- Bolívar, A. (2002). De nobis ipse silemus? Epistemology of Biographical Narrative Research in Education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.4. n.1. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1982). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- Bourdieu, P. (1994). A economia das trocas linguísticas. In: Ortiz, R. (org.) *Pierre Bourdieu*. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 2ª ed.. São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1998). *O poder simbólico*. São Paulo: Bertrand.
- Bourdieu, P.(2001). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A. e Catani, A. (orgs.) *Escritos de Educação*. pp. 39-64 3ª. ed. Petrópolis: Vozes,.
- Bourdieu, P. (2003). Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, R. (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, pp. 39-72.
- Bourdieu, P. (2004). Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: P., Bourdieu *A economia das trocas simbólicas*. pp. 203-229. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Bourhis, R; Moise, C.; Perreault, S. & Senegal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*. 32, 369-389.
- Boyd, M. (1989). Family and personal networks in international migration: recent developments and new agendas. *International Migration Review*, v. 23, n. 3, 638-670.
- Brito, R. H. & Martins, M. de L. (2004). Considerações em torno da relação entre língua e pertença identitária em contexto lusófono. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, n. 2, 69-77.
- Bryceson, D. & Vuorela, U (2002). *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks*. Oxford: Berg, 2002.
- Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e Etnicidade em Portugal: uma análise pisisociológica da homogeneização das minorias*. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais.
- Caetano, A. P.; Freire, I. (2014). Identités et matiques culturelles dans un projet d'éducation communautaire. In Louis Basco (dir.) *Construire son identité culturelle*, pp. 181-202. Paris: L'Harmattan.

- Campenhoudt, L. V. (2003). Conhecer é, em primeiro lugar, conhecermos-nos. In: Campenhoudt, L. V. *Introdução à Análise dos Fenômenos Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educação Formação.
- Canclini, N.G. (2008). *Culturas Híbridas estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Carbonell, J. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto Editora, Porto.
- Carolino, A. M. (2007). A actualidade do 1º CEB: monodocência, coadjuvação ou pluridocência? In Carlinda Leite e Amélia Lopes (orgs.) *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 155-172). Porto: Edições ASA.
- Casal, Adolfo Yáñez (1997). “Suportes Teóricos e Epistemológicos do método biográfico”, in *Ethnologia*, Lisboa: FCSH-UNL- Ed. Cosmos.
- Cho, C.L. (2011). *Qualifying as a teacher: Investigating Immigrant Teacher Candidates’ counter-stories of replication and resistance*. Tese de Doutorado. Toronto: York University.
- Collins, J.; Reid, C. (2012). Immigrant Teachers in Australia. *Cosmopolitan Civil Societies Journall*, v. 4, n.2, pp. 38-61
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Unificação de Conceitos*. Porto: APPORT.
- Corsi, A. M. (2005) . Professoras iniciantes situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no Ensino Fundamental. In: *28a. Reunião Anual da ANPED*, Caxambu. 40 anos de Pós-graduação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas, p. 1-15.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e práticas*. Coimbra: Almedina.

- Coutinho, C. (2005), *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem Temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*, Braga, Universidade do Minho
- Cuche, D. (1996). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC.
- Cruickshank, K. (2004). Towards diversity in teacher education: teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 27 (2) p. 125-138.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Editora Porto.
- Demo, P. (1989). Débito Social da Ciência. In: Demo, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- Diaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto:Porto Editora.
- Dominicé, Pierre (1984). La biographie éducative : un itinéraire de recherche, in *Education Permanente*, 72-73.
- Dubar, C. (1997). A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora.
- Dumazedier, J. (dir.) (1985). l' autoformation, in *Education Permanente*, nº 78/79.
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: stories of self and place. *International Journal Of Qualitative Studies In Education*, v. 17, n.3, 17 (3), 387-414.
- Esteve, J. M. (1999) Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. (pp. 93-124) Porto, Porto Editora.
- Estrela, M. (2007). A educação para o sucesso educativo, um tema interpelador. In: IX congresso da SPCE. Educação para o sucesso: políticas e actores. Universidade da Madeira.
- Faez, F. (2010). Lisguistic and cultural adaptation of internationally educated teacher candidates. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. n.100

- Fee, J. F. (2011). Latino Immigrant and Guest Bilingual Teachers: Overcoming Personal, Professional and Academic Culture Shock. *Urban Education*, v. 46, n. 3, pp. 390-407.
- Ferreira, A.C. & Ramos, M. (2011). Casamentos mistos em Portugal: evolução e padrões, *Sociologia Online*, 2, . 61-99.
- Ferreira, H. B. & Rees, K. (2015). Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, 229-251.
- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O. F. (2001). *Educação Narrativa de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- Festas, M., Seixas, A., Matos, A. & Fernandes, P. (2014). *Os tempos na escola. Estudo comparativo da carga horária em Portugal e noutros países*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Fleagle, M. (1996) Growing teachers: a Washington based college builds a bilingual teachingforce, *Northwest Education*, 1(1), 29–30.
- Formosinho, J. (2000). *Educação Para Todos. O Ensino Primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Franco, M. L. P.B. (2007). *Análise de Conteúdo*. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral,A. (2012). As crenças e literacia emocional na formação de um grupo de professores. *Atas do XII Colóquio de Psicologia e Educação* (publicado em Cdrom).
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral,A. (2012b). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 46-II, pp. 151-172.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P. (1993). *Política e educação: ensaios*. Cortez Editora.
- Freire, P. (1974). *Uma Educação para a Liberdade*, Porto: Textos Marginais
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, D. & Galvão, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências & Cognição*, 12, 219-233.
- Gadotti, M. (2009). *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007.). *Educational Research. An Introduction*. Boston: Pearson International Edition.
- Gao, Y. (2010). *A tale of two teachers: Chinese Immigrant Teachers' Professional Identity in US Foreign Language Classrooms*. Tese de doutorado. Faculty of Graduate School of the University of Minnesota.
- Garcez, P. M. & Zilles, A. M.S. (2001). *Estrangeirismos - guerras em torno da língua - Estrangeirismos - desejos e ameaças*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto editora.
- Gatti, B. A. (1996). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90.
- Gonçalves, J. A. M. (2000). *Ser professora do 1º. ciclo: uma carreira em análise*. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa
- Gordon, J. A. (1996). Teachers from different shores. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 28-36.

- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e formas de uso*, Lisboa: Principia.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.
- Hall, S. (2009). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, S. (2003). Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: Sovik, L. (org.) *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Trad. Adelaine LaGuardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Haugen, E. (2000). *Norma Linguística: "Dialeto, língua, nação"*. São Paulo: Edições Loyola.
- Horsdal, M. (2012). *Telling lives - Exploring dimensions of narratives*. New York: Routledge.
- Hutchison, C. B. (2006). Cross-Cultural Issues Arising for Four Science Teachers During their International Migration to teach in the U.S. High Schools. *Schools Science and Mathematics*, v. 106, n. 2, pp. 74-83.
- INE-SEF/MAI, PORDATA (2016), PORDATA, Base de Dados. [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)
- Janusch, S. (2015). Voices Unheard: Stories of Immigrant Teachers in Alberta. *Journal of International Migration and Integration*, v.16, n.2, pp. 299-315.
- Jesus, S. N. (2002a). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2002b). *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Josso, M.C. (1988). Da Formação do Sujeito... ao Sujeito da Formação, in Nóvoa, A. e Finger, M. (Org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: Ministério da saúde DRHS, pp. 37-50.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.



- Lang, V. (2009). Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes. In Hofstetter, Rita & Schneuwly, Bernard, (Eds). *Savoirs en (trans)formation. Savoirs en (trans) formation. Au Coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck
- Le Grand, Jean-Louis, (2004). Quelle Anthropologie en Formation d' Adultes? in Le Grand, Jean-Louis (Coord.) (2004). *Anthropologie et Formation, Pratiques de Formation, Révue Internationale*, Paris: Université Paris 8. , pp. 9-52.
- Lee (2015). Qualities of Internationally Educated Teachers in the U.S. Public Schools. *International Journal of Education and Learning*, v. 4, n.1, pp.11-26.
- Lefever, S.; Berman, R.; Guojónsdóttir, H; Gísladóttir, K. R. (2014). Professional identities of teachers with an immigrant background. *Netla – Online Journal on Pedagogy and Education*. Iceland. Disponível em: [netlha.hi.is/serrit/2014/diversity\\_in\\_education/004.pdf](http://netlha.hi.is/serrit/2014/diversity_in_education/004.pdf)
- Levi, G. (2002). Usos da biografia. In Moraes, M. (org.) *Usos & Abusos da História Oral*, (168-182) 5ª ed.. Rio de Janeiro: FGV.
- Lima, M. A. P.; Togni, P. C.. (2012) *Migrando por um ideal de amor: família conjugal, reprodução, trabalho e gênero*. Revista Ipotesi, Juiz de Fora, v.16, n.1, p. 135-144,.
- Lu, M. (2008). *Gender, marriage and migration: contemporary marriages between mainland China and Taiwan*. Research School of Asian, African and Amerindian Studies (CNWS), Tese de doutoramento. Faculty of Arts, Leiden University.
- Ludke, M., André, M.E.D.A. (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Magalhães, O. (2007). A Especificidade do Currículo nos Processos de Monodocência do 1º CEB. In Carlinda Leite e Amélia Lopes (orgs.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades* (pp. 137-154). Porto: Edições ASA.
- Manik, S. (2014). South African Migrant Teachers' Decision-Making: Levels of Influence and 'Relative Deprivation'. *Journal of Southern African Studies*, v. 40, n.1, pp. 151-165.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22.
- Massey D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Taylor, E. (1993). Theories of international migration: a review and appraisal, *Population and Development Review*, nº 19, 431-66.
- Matimba, G. (2016). International teacher migration: Double-edged experiences of African teachers in the diaspora and the implication for the source countries. *Conference: 21th Century Tension and transformation in Africa*. Disponível em: [afsaap.org.au/assets/Gibson\\_Matimba\\_afsaap2015](http://afsaap.org.au/assets/Gibson_Matimba_afsaap2015).
- McIntyre, F. (2004). Les nouveaux enseignants volent de leurs propres ailes dès la troisième année. *Pour parler profession*. Disponível em: [http://pourparlerprofession.oeeo.ca/decembre\\_2004/reports.asp](http://pourparlerprofession.oeeo.ca/decembre_2004/reports.asp)
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 2, pp. 164-178.
- Minayo, M. C. de S. (2004). *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Mogarro, M. J. (2005). Memórias de professores. Discursos orais sobre a formação e a profissão. *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, n. 17, p. 7-31.
- Mogarro, M. J. (2006). Arquivo e Educação: A construção da memória educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 71-84.
- Montenegro, M. (2010). *Análise das necessidades de formação dos professores de inglês das atividades de enriquecimento curricular*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Montenegro, M. (2012). As AEC – Um projeto de inovação curricular enquanto estratégia de desenvolvimento social. In *VII Congresso de Sociologia – Sociedade, Crise e Reconfigurações* (PAP0322). Porto: Universidade do Porto.

- Montenegro, M, Freire, I, Caetano, A.P. (2015). A arte de se reinventar - Trajetórias e identidades de professores "imigrantes" em novos contextos culturais. In: Fialho, N. H. & Ramalho, B. L. (org). *Formação de Professores, Gestão e Inovação Pedagógica: desafios e experiências no Brasil e em Portugal*. Bahia: EDUNEB.
- Morales, P. V. (2006). *A relação professor e aluno: o que é, como se faz*. 6ª ed. São Paulo: Loyola.
- Morin, E. (2013). *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MTSS (2012), *Colecção Estatísticas-Quadro de Pessoal*. Lisboa: MTSS.
- Myles, J., Cheng, L., & Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perception of foreign-trained teacher candidates of their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233-245.
- Nayar, S. (2009). Immigrant teachers' experiences of racial discrimination. *Pacific-Asian Education*, v. 21, n.1, pp. 7-19
- Neto, F. & Neto, J. (2009). Adaptação Psicológica e Sociocultural de Jovens oriundos de famílias imigrantes indianas. *Psicologia, Educação, Cultura*, Vol. 13 (2) p. 241-257.
- Niyubahwe, A.; Mukamnurera, J.; Jutras, F. (2013). Professional Integration of Immigrant Teachers in the School System: a literature review. *Mcgill Journal of Education*, v. 48, n. 2, pp. 279-296.
- Nogueira, C. M. M. & Nogueira, M. A. (2002). A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78. 15-36.
- Nono, M. A.; Mizukami, M.G.N. (2006). Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília.v.87, n.217, p. 382-400.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, A (Org.) (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: IIE, p. 13-43.
- Nóvoa, A. (1995) Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (Org). *Vidas de professores*, (11-30). Porto: Porto Editora.

- Okamura, Y.; Miller, J. (2010). Career Development Strategies for Japanese Immigrant Teachers. *Australian Journal of Career Development*, v.19, n. 3, pp. 33-42.
- Omelewa, M. (2012). Towards a global response to teacher preparation, recruitment and migration. In: *Next steps in managing teacher migration. Papers of the sixth commonwealth research symposium on teacher mobility, recruitment and migration*, Paris, UNESCO, pp. 15-21
- O'Neill, B. J. (2003). Histórias de vida de professores: a propósito do livro de Ricardo Vieira (Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade) in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 19, (pp. 227-243).
- Pacheco, J. (1996) Fazer a Ponte. In: Projeto da Escola nº 1 da Ponte, Vila das Aves, Portugal: Escola da Ponte
- Pacheco, J. (2001). Monodocência-Coadjuvação. In Graça, A. (org.) *Gestão Curricular no 1º ciclo: Monodocência-Coadjuvação*. Lisboa: Ministério da Educação. Pp. 53-59
- Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), 53-84.
- Peralta, H. & Costa, F. A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, 77-86.
- Pereira, A. (2010). O "calcanhar de Aquiles" do Programa AEC: a articulação curricular. In C. Leite, A. Mouraz, A. Moreira, J. A. Pacheco, J. Morgado, *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 221-231).
- Peeler, E., & Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Peltokorp, V; Forese, F. (2009). Organizational Expatriates And Self-Initiated Expatriates: Who Adjusts Better To Work And Life In Japan? *The International Journal of Human Resource Management*, v. 20, n. 5, p. 1096-1112.

- Peltokorpi, V.; Froese, F. (2009). *Organizational Expatriates And Self-Initiated Expatriates: Who Adjusts Better To Work And Life In Japan? The International Journal of Human Resource Management*, 20(5), 1096-1112.
- Phillion, J. (2003) Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women, *Multicultural Education*, 11(11), 41–48.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Piller, I. (2007). Cross-cultural communication in intimate relationships. In Helga Kotthoff and Helen Spencer-Oatey (Eds.), *Intercultural Communication - Handbook of Applied Linguistics 7*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa Vie: Autoformation et Autobiographie*, Montréal: Ediligo.
- Pineau, G. (1990). Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-educatif, *Le Groupe Familiale*, nº 126.
- Pires, C. (2009). O programa de generalização das actividades de enriquecimento curricular como instrumento de regulação da política educativa. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos, C. Lima, & (org.), *Investigar, Avaliar, Descentralizar - Actas do X Congresso da Sociedade* (pp. 1-12). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança
- Pires, S. M. B. (2009). As TIC no currículo escolar. *EDUSER: Revista de Educação*, Vol 1 (1)43-54.
- Piscitelli, A. (2011). Amor, apego e interesse: trocas sexuais, econômicas e afetivas em cenários transnacionais. In: Piscitelli, A.; Assis, G. de O.; Olivar, J. M. N. (org.). *Gênero, sexo, amor e dinheiro: mobilidades transnacionais envolvendo o Brasil*. Campinas, SP: Pagu / Núcleo de Estudos de Gênero – UNICAMP, p.537-582.
- Piscitelli, A. (2008). *Interseccionalidades, Categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras*. Revista Sociedade e Cultura, v.11, n.2, jul/dez. 2008. p. 263 a 274.

- Pollock, K. (2010). Marginalization and the Occasional Teacher Workforce in Ontario: The case of internationally Educated Teachers (IETs). *Canadian Journal of Education*, v. 49, n.3, pp. 251-263.
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (Cadernos de Formação de Professores, Nº 4) (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Pontes, L. 2004. Mulheres brasileiras na mídia portuguesa. *Cadernos Pagu*, 23: 229, 257, *Cara, cor, corpo*, Campinas, Unicamp.
- Portes, A. (1999): Migrações Internacionais – Origens, Tipos e Modos de Incorporação, Oeiras, Celta Editora
- Portes, A. (2000). Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, problemas e práticas*, 33, 133-158.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições ASA, 2001.
- Rabelo, A. O. (2007). A mulher e docência: historicizando a feminização do magistério. *Revista do Mestrado de História*, Vassouras, v. 9, n. 9, p. 41-53.
- Raposo, P., & Togni, P. (2009). Fluxos matrimoniais transnacionais entre brasileiras e portugueses: gênero e imigração. Lisboa: ACIDI
- Reid, C. (2005). Global teachers with global cases. *Australian Journal of Education*, v.49, n.3, pp. 251-263.
- Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, v. 40, n. 1, pp. 99-121.
- Ribeiro, J. ; Gil, H. (2016) - Contributo dos recursos educativos digitais no 1º Ciclo do Ensino Básico. In *Congresso Internacional das TIC na Educação*, 4, Lisboa, 8-10 de setembro – tecnologias digitais e a escola do futuro : atas. Lisboa : Universidade de Lisboa. p. 650-660.

- Rodrigues, D. (2006) (org). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol 1.
- Roldão, M. C. (2000). Gestão Curricular: a especificidade do 1º ciclo. *In: Gestão Curricular no 1º ciclo: monodocência – coadjuvação* (pp. 17-30). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Rosa, R. (2008). *Escolha do cônjuge e modos de construção da distância social no casal*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE
- Sá-Chaves, I. (2001). A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. *In: J. Tavares e I. Brzezinski (Orgs.). Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. (pp. 133-151). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sam, D. L. e Berry, J. W. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério de Educação.
- Schaffrath, M. A. S. (2000). Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. *Revista da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0217t.PDF>>
- Schmidt, C. (2010). Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, (4), 235-352.
- Schmidt, C.; Young, J.; Mandzuk, D. (2010). The integration of Immigrant Teachers in Manitoba, Canadá: Critical Issues and Perspectives. *Int. Migration & Integration*, v.11, pp. 439-452.
- Seah, W. T. (2005). Negotiating about perceived value differences in mathematics teaching: The case of immigrant teachers in Australia. In H. L. Chick, & J. L. Vincent (Eds.). *Proceedings of the 29th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 145-152).

- Serralha, F. (1999). *Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa: Instituto de Educação.
- Severino, A. J. (2002). *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água.
- Sharplin, E. (2009). Bringing them in: The experiences of imported and overseas-qualified teachers. *Australian Journal of education*, v. 53, n. 2, pp. 192-206.
- Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação.
- Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 135-153.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In Silva, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 73-102.
- Siqueira, S. (2009). *Sonhos, sucesso e frustrações na emigração de retorno. Brasil/Estados Unidos*. Belo Horizonte, Argumentum Editora.
- Sousa, E. C. & Almeida, J. B. (2012). Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In Maria Helena Menna Barreto Abrahão (coord). *Pesquisa (auto) biográfica em rede* (29-31). Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB.
- Souza, E. (2004). Histórias de Vida, Narrativas, conhecimento de si, representações da docência, in Abrahão, B. M. H. (org.). *A Aventura (Auto)biográfica*, Porto Alegre: Edipucrs.
- Subedi, B. (2008). Fostering Critical Dialogue Across Cultural Differences: A study of immigrant teachers' interventions in diverse schools. *Theory and Research in Social Education*. V. 36, n.4, pp.413-440.
- Sutherland, H. & Rees, S. (1995) Wasted lives? Access to the profession for overseas trained teachers, *Adults Learning*, 7(7), 17–19.



- Szymanski, H. (2004). Entrevista reflexiva: um olhar pedagógico sobre a entrevista em pesquisa. In: H., Szumanski (org.). *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. p.9-61. Líber Livro Editora, Brasília.
- Togni, P. C. (2014). *A Europa é o Cacém: mobilidades, gênero e sexualidade nos deslocamentos de jovens brasileiros para Portugal*. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Instituto Universitário de Lisboa.
- Togni, P. C. (2008). Os fluxos matrimoniais transnacionais entre brasileiras e portuguesas: gênero e imigração. Dissertação (Mestrado), Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa (ISCTE), Departamento de Antropologia, Lisboa.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. São Paulo: ArtMed Editora.
- Valle, I.R. (2006). Carreira do Magistério: Uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira em Estudos Pedagógicos*, Brasília, maio/ago v. 87, n. 216, 178-187.
- Vale de Almeida, M. (2000). Um Mar da Cor da Terra: raça, cultura e política da identidade Lisboa: Celta.
- Valenta, M.(2009). Who wants to be a travelling teacher? Bilingual teachers and weak forms of bilingual education: the Norwegian experience. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 32 (1), 21-33.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades: professores e interculturalidade*, Porto: Afrontamento.
- Vieira, R. (2003). Vidas Revividas: a etnografia e a descoberta de novos sentidos in Caria, T. (Org.) (2003). *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento.
- Vieira, R. (2007). Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. In.: *III Seminário de Educação – “Memórias, Histórias e Formação de Professores”*. Rio de Janeiro.
- Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Colibri.

- Virta, A. (2015). "In the middle of a pedagogical triangle" – Native-language support teachers constructing their identity in a new context. *Teaching and teacher education*, v. 46, pp. 84-93.
- Walsh, S. C.; Brigham, S. M. (2009). Internationally Educated Female Teachers Who Have Immigrated to Nova Scotia. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 6, n. 3.
- Wang, T. (2003). *Cultural dissonance and adaptation: A study of Chinese immigrant teachers coping with cultural differences in Toronto schools* (Tese não publicada). University of Toronto, Toronto.
- Woodward, K. (2009). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T. T. Silva, (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, (7-72), 9ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Zeichner (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa: Educa.

## **Legislação Consultada**

- Portaria nº 967/2009 de 25 de agosto do Ministério da Educação*. Diário da República nº 164/2009, Série I . Disponível em : [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Resolução da Assembleia da República nº 83/2000 de 14 de dezembro de 2000. Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil*. Diário da República nº 287, Série I-A. Disponível em : [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Diretiva 2005/36/CE de 7 de setembro de 2005 do Parlamento Europeu e do Conselho*. Jornal Oficial da União Europeia L255/22. Disponível em: <https://doc.ondp.pt/docs/europa/directiva-reconhecimento-qualificacoes.pdf>
- Despacho nº 22237/2009 de 7 de outubro de 2009 do Ministério da Educação*. Diário da República, Série II, nº 194. Disponível em : [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

*Despacho nº 22238/2009 de 7 de outubro de 2009 do Ministério da Educação.* Diário da República, Série II, nº 194. Disponível em : [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

*Decreto de Lei 16/2009 de 4 de março de 2009 da Presidência da República.* Diário da República nº9/2009, Série I. Disponível em : [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

*Decreto de Lei nº 83-A/2014 de 23 de maio de 2014 do Ministério da Educação e Ciência.* Diário da República nº99/2014, Série I. Disponível em : [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

*Decreto de Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro de 2014 do Ministério da Educação e Ciência.* Diário da República nº 240/2014, Série I. Disponível em : [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

*Despacho normativo nº 7-B/2015 de 7 de maio dos Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário. .* Diário da República nº 88, Série II. Disponível em : [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

## **ANEXOS**

## **Anexo A – Guião de Entrevista**

## **Guião de entrevista a um(a) professor(a)**

**Tema:** O desenvolvimento profissional e identitário e os processos de aculturação do professor-imigrante

### **Objetivos gerais:**

1. Compreender as motivações dos professores-imigrantes praticarem a docência em outro país;
2. Compreender como os professores-imigrantes se integram a um novo sistema de ensino;
3. Compreender como ocorrem as relações intergrupais e suas problemáticas, bem como as conseqüentes influências destas na comunicação intercultural e, por conseguinte, na relação pedagógica.
4. Identificar quais estratégias os professores-imigrantes utilizam nesta integração;
5. Identificar as principais dificuldades e limitações na integração do professor-imigrante ao sistema de ensino português;
6. Compreender como os professores-imigrantes constroem e reconstróem sua identidade profissional diante de um novo contexto educacional;
7. Compreender como a mudança de contexto cultural interfere ou não a prática pedagógica dos professores-imigrantes.

### **1. Legitimação da entrevista**

- Apresentar ao entrevistado o tema e os objetivos da entrevista
- Motivar o entrevistado para a colaboração na entrevista
- Garantir a confidencialidade da informação
- Solicitar permissão para gravar a entrevista

### **2. No país de origem**

- Você poderia me contar um pouco sobre a sua trajetória de formação no seu país de origem?

- O que e onde estudou?

- Você poderia me contar um pouco sobre o sistema educativo do seu país? Como funciona? Como são os professores? Como é a relação com os pais e alunos?

### **3. Chegada à Portugal**

- Antes de vir para Portugal o que você fazia?

- Como foi a sua vinda para Portugal?

- Veio sozinho(a) ou acompanhado(a)?

- Chegou a atuar em outro campo de trabalho? Qual?

- Como se sentiu ao chegar a Portugal?

- Como foi a sua integração na sociedade portuguesa?

### **4. Ingresso no Sistema de Ensino Português**

- Como foi a sua entrada para o sistema de ensino português?

- Já pensava em atuar enquanto professor(a) em Portugal?

- Teve ajuda de alguém? Que tipo de ajuda?

- Fez alguma formação?

- Em que instituição/instituições teve? Onde? Durante quanto tempo?

- O que representou para si ingressar na profissão docente em Portugal?

- Como descreve o seu percurso profissional em Portugal?

- Lembra-se do 1º momento em que chegou à uma escola portuguesa? O que sentiu? O que recorda desse momento?

- Que diferenças percebeu na organização da escola, na prática pedagógica, na relação com os pais e com os alunos?

- Como você foi recebido pelos colegas de trabalho e pela comunidade escolar?

- Quais elementos, fatores, circunstâncias, destaca como mais significativas no seu contexto de trabalho que se aproximam ou distanciam do contexto de trabalho no seu país de origem?

## **5. A experiência enquanto formação**

- Se você tivesse que escolher um momento da sua carreira em Portugal que contribuiu para sua formação profissional, qual seria? Poderia contar?
- O que lhe parece ter mudado na sua prática profissional depois que começou a trabalhar em Portugal? Em que sentido? Pode dar um exemplo?
  - A que atribui essas mudanças?
- Que experiências críticas vividas no sistema educativo português considera terem sido mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional?

## **6. Finalização da entrevista**

- Agradecer e solicitar abertura para outros momentos de continuação da entrevista.



## **Anexo B – Quadros de Análise**

## Quadro 1 - Experiência Pré-Portugal

Escolha da profissão	“Vocação” precoce (infância)	<p>- Eu sou da periferia de Betim, perto de Belo Horizonte... E eu era muito empreendedora quando miúda! (risos) Somos três irmãos e minha família não tinha muito dinheiro, sabe? Nunca passamos necessidade... Meus pais tinham um mercadinho na altura... E minha mãe costurava pra fora... Minhas irmãs todas sabem costurar, mas eu não tinha jeito nenhum! Na verdade eu não gostava nada! (risos) Mas eu tinha que fazer... Por isso arranjei outra maneira! Quando eu ainda tava na escola, antes de entrar pro magistério, eu recebia umas crianças lá em casa pra ajudar a fazer os trabalhos! Eu era boa! Os vizinhos gostavam e eu ficava lá ajudando os pequenos... No começo meu pai não gostou muito, mas a minha mãe o convenceu que podia ser bom... Porque minhas irmãs ajudavam na costura, mas não era trabalho... Era através da costura que minha mãe dava um dinheirinho pra gente... Pouca coisa, mas pra gente era bom... E minha mãe sempre disse que pelo menos estávamos a aprender outra coisa, que qualquer coisa a costura podia dar sempre um dinheirinho... E então eu comecei a cobrar... Muito pouco, mas ganhava uns trocos ajudando nos trabalhos... (Luzia)</p> <p>-Mas olha que é desde pequeninta, desde quando eu tinha a idade deles, que eu era criancinha... Que estava lá a fazer de quadro os armários, roupeiros, da minha mãe! Era o meu quadro, escrevia com giz... Que a minha mãe não me matou porque me ama! (risos) Se não me amasse já estava mais pra lá do que pra cá... (risos) E tinha os meus bonecos todos como alunos... Com cadernos e com notas e ensina, escrevia nos roupeiros todos! Porque a mãe, uma certa altura, teve que me comprar um quadro... Para não estragar mais a mobília... Foi, portanto, isto foi paixão desde pequenita... Por acaso foi... (Florina)</p> <p>- Já estiveste em São Tomé, sabes como é... Não posso dizer que num primeiro momento escolhi ser professora, ou como as pessoas dizem “desde pequena queria ser professora...”. A verdade é que eu sempre fui boa aluna... E na altura não existiam cursos de formação de professores em São Tomé. Hoje já existem, mas o panorama não mudou muito! Então, torna-se professor os bons alunos! E eu era boa aluna! (Aurea)</p> <p>- Por isso eu comecei a dar aulas muito cedo! Ainda estava a estudar, na verdade, quando comecei a dar aulas. Comecei por dar aulas na roça onde vivia, Ribeira Afonso... Dei aula para vários anos! Mas sempre gostei mais do primeiro ciclo... Fui, como quem diz... Tomando gosto! (Aurea)</p>
----------------------	------------------------------	--

	Opção acadêmica pelo Magistério	<p>- Vamos começar do começo, né? (risos) Facilita as contas! No Brasil eu fiz o liceu, ensino médio, como chamam lá agora, na área do magistério. Sempre quis ser professora! E naquela altura, quando acabávamos o 8º ano podíamos escolher em fazer o magistério ou o científico... Eu fui logo pro magistério! Ainda bem que eu gostava, porque, na verdade, lá em casa era praticamente certo que eu e minhas irmãs íamos pro magistério! (Luzia)</p> <p>- De qualquer forma, para qualquer curso pós-secundário tinha que se ter o secundário completo. Portanto, o que eu fiz... eu acabei o secundário na área de Ciências e de Matemática, porque a minha mãe tinha algum sonho que eu iria para alguma coisa que tinha a ver com ... a minha mãe queria que eu fizesse alguma coisa que tivesse a ver com Matemática ou Ciências porque o pai dela era engenheiro e depois eu decidi que preferia fazer... tirar o curso de professor. (Jacques)</p> <p>- Ah! É assim, quando eu estava indeciso se eu ia fazer alguma coisa na Escola Normal, que era onde se formava os professores de primeiro... de escola primária e do grau inferior da escola secundária... eu fiquei um pouquinho indeciso. Depois eu perguntei, foi um acaso, eu tive um encontro com um professor universitário, que foi falar lá na minha terra sobre eu já não sei o que... depois tivemos a beber uma cerveja juntos, depois ele perguntou-me o que eu ia fazer e eu disse "Oh, eu estou um bocadinho indeciso, não sei muito bem...", e depois ele disse "Olha eu vou lhe dizer uma coisa, com a forma que o Jacques está a falar das coisas com o ensino eu penso que deveria optar pela Escola Normal.". (Jacques)</p> <p>- E pronto, foi assim um bocadinho sem saber muito bem no que eu ia me meter e portanto fui para Escola Normal. (Jacques)</p>
Percurso Académico	Curso de Magistério no país de origem	<p>- Então, isso foi em 90... É! 1990! Fiz os três anos do magistério e na altura eu já dava explicações... (Luzia)</p> <p>- Bom, aí eu entrei pro magistério... Gostei muito... Consegui até um trabalho na altura... Numa escola que tinha por lá... Era uma creche na verdade! Mas eu não ensinava nada por assim dizer... (Luzia)</p> <p>- Tirei lá o curso... Professora do Ensino Básico, primeiro ciclo... Magistério Primário. Só havia Magistério naquela altura, não havia faculdade no meu tempo. Depois é que houve, quando eu já cá estava é que apareceu lá faculdade. Quase onze... Porque eu fui embora de lá em dezembro... Portanto deixei... praticamente o 11º ano fiz só 3 meses! Setembro, Outubro,</p>

		<p>Novembro, Dezembro. Quatro meses quase. Portanto não chegou a 11. Dez anos e 3 meses, pronto! (risos) (Florina)</p> <p>- Naquela altura, a Escola Normal formava...era... o que mais tarde se iria chamar o grau de bacharel, mas na altura não chamava assim. Portanto, eram 2 anos de formação, dos quais, mais da metade era prática. Portanto, tínhamos os primeiros 6 meses que eram sobretudo o trabalho de Pedagogia e Didática das disciplinas, da escola primária. E depois o resto era todo construído em função da prática. Portanto, íamos para a prática, depois eram as discussões sobre a prática... e... Na Bélgica, quando a gente acaba o curso, recebemos um diploma, com o qual, podemos nos candidatar ao ensino. Portanto, não é porque temos um diploma que temos garantia de que vamos ser professores. Depois depende da validação, isto é, da... opinião do inspetor e do diretor da zona em que trabalhamos quando começamos a trabalhar, se vamos depois ter acesso à profissão ou não. Quando eu comecei na escola normal, éramos... porque na Bélgica não há 'numerus clausus', em nenhum curso. Então toda gente pode se candidatar para, seja o que for, mas há uma seleção muito grande, depois, ao longo do curso. Começamos com centenas de inscrições e depois... começamos com um grupo de 150... ou qualquer coisa assim... e no fim do segundo ano, éramos pouco menos de 20. Logo no fim do primeiro semestre era a grande ceifa, era quando os professores diziam "Olha, nós achamos que é melhor vocês procurarem outra... outra profissão...". (Jacques)</p> <p>- É porque... tenho que dizer que no tempo que eu estava no Magistério, quer dizer, aqui se chamava Magistério e lá Escola Normal... Um pouco por acaso, percebi que meu pai tinha estado ligado à um movimento de... Pedagógico, por causa do trabalho dele que estava ligado à Formação de Jovens. Este movimento pedagógico tinha sua raiz na França, e portanto, quem era a pessoa na altura que encabeçava o movimento era um professor francês, um professor do primeiro ciclo, outro também da escola primária, que chamava Fernand Oury... e a linha Pedagógica se chama Pedagogia Institucional. E através da Pedagogia Institucional... Ah! E depois, o que me aconteceu é que o meu Pedagogo na escola, na Escola Normal, quando ele olhou para a lista de nomes "Jacques..., você não é filho do..." e eu "sou!"... porque ele tinha estado junto com o meu pai numa tentativa de puxar pela Pedagogia Institucional, na altura não conseguiram, quer dizer, conseguiram algumas coisas... e depois o que eles propuseram foi, o que ele me propôs foi se eu estava interessado, porque falava bem francês, de ele se organizar comigo, para eu fazer 2 ou 3 estágios na França, numa escola da Pedagogia Institucional, o que fez com que o meu trabalho de fim de curso fosse sobre a Pedagogia Institucional. (Jacques)</p>
--	--	--

	<p>Licenciatura no país de origem</p>	<p>- Então, quando eu acabei o magistério eu queria mais... Sempre tive essa vontade de estudar e de ser alguém na vida, como se diz, né? Bom, e foi aí que eu comprei uma briga com o meu pai... Meu pai é muito conservador. Até hoje... E foi uma briga! Eu vi que na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) tinha Pedagogia... Imagina, nunca ninguém lá em casa tinha feito faculdade... Só umas primas minhas de São Paulo... E quando eu disse pro meu pai que eu queria fazer... Nossa, ele não queria muito no começo não... Tinha medo... Ele achava que eu tinha que casar, ter filhos... Podia dar aulas, mas não queria que a gente levantasse vôo (risos)... Não sabia ele que eu vinha pro outro lado do oceano, né? (risos) As voltas que o mundo dá! Nem eu sabia! Bom, mas minha mãe e uns tios meus conseguiram convencer meu pai que era bom pra mim... E aí foi a loucura! Porque imagina! Eu estudava numa escola de periferia, não tinha grandes conhecimentos... E ia tentar vestibular numa Universidade Federal! Uma das melhores do Brasil! Porque eu podia tentar em outras menores, mas aí que meu pai não ia deixar... Imagina... Ir pra longe... Então foi a loucura... E eu também não tinha dinheiro pra pagar uma faculdade... Era muito caro pra mim! Eu trabalhava e estudava... Olha estudei dia e noite pro vestibular! Foi um esforço gigante! Entrei na 2ª chamada! Tem quem fique meio que triste por não entrar em primeiro... Acha que eu queria saber? Eu tinha entrado! (risos) Menina, que alegria que foi! Uma sensação... Quando a gente consegue o que a gente quer, pro que batalhamos, né? Bom, depois disso eu era a pessoa mais feliz do mundo! (risos) Eu não consegui aproveitar o curso como as minhas colegas... Aquelas coisas de vida universitária, de festas e bebedeiras eu não tive... Não tive essa oportunidade... Acabei aproveitando de outra forma... Não fui a melhor aluna, mas era muito esforçada... Tive que ter muito jogo de cintura pra estudar e trabalhar! Minhas amigas tinham o pai que sustentava, né? Porque essa coisa de universidade pública no Brasil, sabe como é... Deveria entrar quem não tem condições de pagar, mas não é bem o que acontece... Os alunos vivem pra estudar porque tem quem pague as contas, quantos casos de colegas que as vezes até jubilavam e os pais não sabiam... Viviam às custas do pai... Eu não tinha como fazer isso, nem queria na verdade... Achava muito mal isso... Bom... (Luzia)</p> <p>- Eu estudei o primeiro... Professora do 1º ciclo. E na Espanha o 1º ciclo é do 1º ao 6º ano. É o que corresponde aqui em Portugal ao 1º e 2º ciclo! Então eu tive cadeiras de tudo, como se fosse monodocência... E tive que fazer a especialização e a minha especialização foi: Música e Educação Moral e Religiosa. (Elena)</p> <p>- Acabei o ensino básico em 82... foi uma turma muito competitiva... erámos cerca de 8 alunos com média máxima! Porque ali, pra entrar depois no 8º ano, no básico, que é o secundário, tem exames de acesso. Seja um curso profissional, seja continuação de</p>
--	---	---

		<p>estudos... numa escola pública, ou até de outro gênero, tem que obrigatoriamente acesso ao curso. Não é como aquelas inscrições como cá, que fazem no 9º ano e depois se inscrevem diretamente na faculdade. (...) Não é como aqui... Lá o exame de acesso é mesmo feito na faculdade, com provas específicas. E fui fazer, naquela altura, caiu, saiu um autor búlgaro contemporâneo, dos anos 20, século XX e havia negativas até dizer chega! Poesia! Eu adorava! Tive 3,75 e ingresso! Na listagem de 60 eu estava no número 58. Com duas décimas eu batia os últimos dois. E naquela altura ainda havia o exame eliminatório que não era eliminatório, mas pesava na nota... que era a parte política... Exame político. (Apostol)</p> <p>- Do 9º para o 10º a minha dúvida era o que seguia, mas escolhi o que queria e segui o conselho da família e de pessoas que gosto muito e que se preocupavam comigo... (Apostol)</p>
	Especialização	- Fiz também uma especialização de Educação Especial. (Elena)
Experiência docente	Experiência relevante no país de origem	<p>- Sim! Já era professora lá! (Luzia)</p> <p>- Então... Eu já trabalhava na Educação há 7 anos quando vim para Portugal... 7 anos? É! Por aí... (Luzia)</p> <p>- Aí, depois que acabei o curso, prestei concurso pra dar aula... Abriu um concurso mesmo no ano que eu formei, para a prefeitura de Belo Horizonte e eu fiz! Passei logo e comecei a trabalhar! E fiquei lá até vir pra cá! (Luzia)</p> <p>- Olha, eu dava mais pro 1º ano, porque, na altura pelo menos, não era como aqui, que quando dá fica o mesmo professor durante 4 anos, né? Eu fiquei, nos primeiros 3 anos só com os 1ºs anos... Depois fiquei os outros 4 anos com o 3º ano... (Luzia)</p> <p>- Dei aulas lá onze anos! (Florina)</p> <p>- Porque lá eu estava muito bem... Como te digo, era efetiva já. (Florina)</p> <p>- Sim, trabalhei na Bélgica, 10 anos antes de vir pra cá... e durante estes 10 anos trabalhei 5 diretamente com crianças, como professor, e 5 na formação de professores em desenvolvimento local, na alfabetização, portanto tinha sempre a ver com educação também.</p>

		<p>(Jacques)</p> <p>- Quando eu estava à procura do primeiro emprego, eu estive pouco tempo em uma escola pública no centro do país, depois numa certa altura, quando eu estava a começar o meu serviço, equivalente ao meu serviço militar, que era o serviço civil, eu fui contactado por um grupo de pais que tinham pensado numa alternativa de escola para os seus filhos e que estavam com alguns problemas, porque os filhos estavam a se tornar alternativos demais! E então, como eles tinham, como alguns deles tinham lido o meu trabalho de fim de curso e precisavam de jovens professores, de preferência que não tinham que pagar, porque não tinham dinheiro para o fazer, para começar o que poderia ser uma escola. Então contrataram-me a mim e contrataram um rapaz que eu não conhecia, que tinha estado numa outra escola e que tinha feito o seu trabalho de fim de curso sobre Célestin Freinet... e juntaram então a Pedagogia Institucional, que está também dentro do movimento da Escola Moderna Francesa e depois o trabalho que o meu colega tinha feito sobre Célestin Freinet, juntaram e ele também estava a começar o serviço civil, então propuseram-nos a fazermos o serviço civil que era de 20 meses e fazê-lo dentro de um projeto de escola. (Jacques)</p> <p>- Portanto, começamos a construir a escola, com uma forte matriz de Pedagogia Institucional. Esta escola começou a ganhar algum... Ah! E eu lhe tinha dito que estava disponível até... porque a escola não era reconhecida pelo Estado, que eu estava disponível até a escola ser reconhecida pelo Estado. Portanto era aquela vontade de por uma coisa a funcionar... E portanto, trabalhei lá 3 anos, junto com o Ronnie, que se reformou há pouco. (Jacques)</p> <p>- Depois fui à Madrid e em Madrid estive lá a trabalhar, mas aí tive a trabalhar no secundário... (Elena)</p> <p>- Então estive a trabalhar também no secundário e como o que a língua espanhola foi o que mais gostei, comecei logo a trabalhar em Madrid, que era onde estava... Estive lá 4 anos, contra a minha mãe que me dizia: "Madrid está muito longe da praia e tu gostas de praia... Vais aguentar 3 anos!". Aguentei 4 (risos) porque não gostei de Madrid, porque a praia estava muito longe, a minha mãe tinha toda a razão (risos)! Mas fiquei lá 4 por... Pronto.. (Elena)</p> <p>- Como comecei muito cedo... Deixa eu ver... Antes de fazer minha licenciatura já tinha 15 anos em sala de aula! Sim... 15 anos! (Aurea)</p>
--	--	--

<p>Motivações para imigrar</p>	<p>Casamento/Amor*</p>	<p>Então menina... Caindo no estereótipo da brasileira que arranja um marido português pra ter passaporte vermelho... (risos) Brincadeira! Foi por amor! Meu marido trabalhava, aliás, trabalha, para uma empresa que tem sede também no Brasil... E eu conheci meu marido lá! Ele foi passar uns 2 meses no Brasil e o marido de uma amiga era colega dele de trabalho lá... Aqueles encontros que as amigas fazem querendo casar a gente, né? (risos) As vezes dá certo! Pra mim deu... Pra ela não! Acabou por separar do marido! Ela outro dia até brincou, que deve ter conhecido o marido só pra poder me apresentar o meu! (risos) E pronto, olha, no meio desse arranjo de amiga, nos conhecemos, nos gostamos... E ele não tinha como ir pra lá... Não podíamos continuar à distância... Por isso eu vim! Casamos e eu vim embora! (Luzia)</p> <p>- (risos) É assim... Conheci o meu marido, lá na Romênia... E ele quis vir para Portugal. (Florina)</p> <p>- Não, ele nasceu lá. É romeno. Mas o pai dele tinha família cá em Portugal e viveu muito tempo cá. Ele conhecia Portugal e gostou e por isso: "Quer casar comigo, vem comigo para Portugal!". E foi o que aconteceu! (risos). Larguei tudo e vim pra cá! (Florina)</p> <p>- E que a gente leva além fronteiras... Quem é que sonhava com isso? Eu não... (risos) Mas pronto, o meu marido quis! Se eu quis ser esposa dele tive que o seguir... Mais nada! (...) mas também agora eu estou muito bem... Graças a Deus! Consegui! Demorei, mas consegui! (risos) (Florina)</p> <p>- Depois juntaram-se os laços profissionais aos laços afetivos e quando a minha mulher, que é portuguesa, quando a gente se juntou, apareceu a situação de "Onde é que a gente vai trabalhar?". Na Bélgica ou em Portugal. (Jacques)</p> <p>- Optei por vir pra cá... Casei com uma portuguesa lá [Bulgária]! Casei lá... Era para casarmos no fim do curso, mas as coisas se aceleraram! Casamos lá e voltamos pra cá em 92, viemos pra cá em 92, já com uma filha pequena, com 1 ano. (Apostol)</p> <p>- E depois, o que fiz... Neste verão, fui de férias, conheci o Paulinho, que é o meu namorado, meu noivo agora... E pronto... No ano a seguir vim cá! Tivemos um ano a namorar a distância, depois vim pra cá... Porque como não gostava de Madrid, queria ir para um sítio de praia e quando vi isto (Lisboa)... Ele dizia: "Eu vou para Madrid!" e eu: "Não, não... Eu venho pra cá!" (risos). Então pronto, vim cá... (Elena)</p>
--------------------------------	------------------------	---



		<p>- E aí, imagina... Depois de ter vivido em Portugal, voltado para São Tomé... Foi lá que conheci meu marido! E voltei! (risos) Ele tinha ido para São Tomé fazer um trabalho... E aquilo em São Tomé, o que não falta são festas! E foi numa festa que tinha no Pestana... Vi aquele branco ali parado... (risos) E o chamei pra dançar! (risos) Dançamos, no outro dia fomos a praia... E pronto! Quando vimos já estávamos apaixonados! E começamos a namorar a distância... Até decidirmos que era melhor eu vir para Portugal! (Aurea)</p>
	Oportunidades profissionais	<p>- E portanto, tivemos 3 anos naquela escola, (na Bélgica) o que fez com que começamos a contactar os movimentos da Escola Moderna nos outros países da Europa. E num encontro que eu estive na Holanda, encontrei uma representante do movimento português, estamos agora a falar de 80 e pouco, era 80 ou 81... eu comecei a trabalhar na escola em 79, portanto deve ter sido em 80/81, portanto aqui estava o movimento ainda pós período revolucionário, muito ativo e aquela colega a Manuela Castro Neves, que representava muitas vezes o movimento fora do país, encontrei-a por acaso... e na forma como ela falava como o movimento fazia aqui... Eu achava que encontrava aí uma maneira de ver a Pedagogia, porque dentro da Escola Moderna há muitas variáveis, portanto eu estava a ver aí algumas coisas que tinham muita semelhança com a nossa linha de Pedagogia Institucional. Daí, ficamos em contato. (Jacques)</p> <p>- (...) e em 82, eu já estava em outro trabalho naquela altura, entretanto àquela escola, (na Bélgica) foi reconhecida pelo Estado, organizamos um encontro internacional de professores dos movimentos da Escola Moderna, em Lokeren, naquela, na zona onde está a escola que a gente criou... e vieram também professores portugueses... e depois ficou-me ainda mais a vontade de perceber o que que se passava em Portugal. (Jacques)</p> <p>- Isto lá, isto na altura que a gente decidiu, estávamos numa fase em que parecia que na Bélgica, as coisas na educação estavam periclitantes, que era muito complicado de começar e continuar a fazer experiências interessantes, porque não se sabia muito bem se aquela rede ia continuar ou não... porque dependia de mudança de ministro... Enquanto aqui em Portugal, estamos a falar agora de 82/83, nem sequer havia ainda a Lei de Bases do Ensino pós-revolucionário. Portanto, havia muita coisa que se podia fazer... O currículo português era de uma abertura muito grande para poder fazer experiências e depois havia outra coisa que enquanto nós na Florennes tínhamos a Pedagogia Institucional num grupo muito pequeno, éramos na altura, éramos umas 20/25 pessoas... aqui havia na altura, um movimento que agregava algumas centenas de pessoas... Portanto, em termos de poder aprender, havia uma possibilidade muito grande! (Jacques)</p>

		<p>- Depois que tomei gosto pensei: “Vou-me formar nisso”! Sou muito teimosa (risos), sempre fui! E como eu não tinha o curso lá, quis vir pra estudar... (Aurea).</p> <p>- A decisão também veio porque para mim era mais fácil vir para Portugal do que ele ir para São Tomé... O que ele ia lá fazer? Primeiro que a mãe dele o matava... Já quase o matou! (risos) E o salário... Aquilo é muito difícil para ganhar dinheiro... Então achamos que, como eu tinha feito o curso em Portugal, eu teria mais facilidade para conseguir trabalho em Portugal.. la ganhar mais e tudo... (Aurea).</p>
	Facilidade da língua	<p>- Depois houve umas coisas menos importantes, como ter sido mais fácil para mim aprender o português do que para a minha mulher aprender o Flamengo, portanto... mas isso não era assim o critério... (Jacques).</p> <p>- Pensei, pra onde vou? Não sei falar outra língua... Então ser um país que falasse português era importante... (Aurea).</p>
	Situação Política difícil no país de origem	<p>- Porque em 89 caiu, na Bulgária, o regime socialista e a vida se tornou bastante complicada. Aqui foi uma questão... (Apostol).</p>
	Familiares	<p>- O Brasil era muito longe e eu não conhecia ninguém, nem tinha dinheiro pra ir... Então foi Portugal! (Aurea).</p> <p>- E para além de tudo tinha cá uns irmãos e primos perdidos! Sabe como é... Em São Tomé o que não nos falta é parente! (risos) Então minha mãe também ficou mais sossegada em eu vir pra um lugar que já tivesse pessoas conhecidas... Que seriam uma base, né? (Aurea)</p>

Quadro 2 – Chegada em Portugal		
Expectativas	Mistura de sentimentos	<p>- Foi uma loucura! Eu estava com tanto medo... Feliz, sabe? Mas com medo... Deixei a minha família, o meu emprego... E vim pra cá, sem saber se eu ia conseguir trabalhar naquilo em que eu gostava, como seria a vida aqui... (Luzia)</p> <p>- Senti-me... No início era um bocadinho estranho. (Apostol)</p> <p>- Da primeira vez foi como sair da casca! Estava muito entusiasmada... Queria aproveitar tudo, ver tudo... Imagina... Ribeira Afonso é uma rua! Estava muito feliz! (Aurea)</p> <p>- Estava cheia de medo... Sabia que a mãe dele não gostava muito... Então, apesar de estar feliz, de estar perto dele... Estava cheia de medo! (Aurea)</p>
Dificuldades/Limitações	Choque inicial	<p>- No começo foi muito difícil... Tudo! (Luzia)</p> <p>- Mas pronto... Sabe, o primeiro ano foi o mais difícil... Pensei em acabar tudo e voltar para o Brasil... Mas depois as coisas com calma foram entrando nos eixos! (Luzia)</p> <p>- Sempre tem coisas difíceis, né? E depende da experiência... Quando vim mais nova o maior problema era o trabalho... Trabalhar e estudar... Foi mesmo muito difícil... Pensei mesmo que não ia conseguir... Que não ia conseguir acabar o curso especialmente... Foi mesmo difícil... E trabalhar em outras coisas... Em São Tomé eu fazia outras coisas para além de dar aulas, porque ninguém sobrevive só sendo professor lá... Mas compensava porque dava aulas! E aqui eu não podia... Aliás, nem sei se podia... Mas acho que não, porque apesar de ter experiência... Não tinha uma licenciatura, né? E aqui todos os professores tinham! Então foi muito difícil ficar longe da sala de aula! (Aurea)</p> <p>- Então, olha, eu cheguei aqui e tive algumas experiências... pronto, tive algumas surpresas, né? Uma das primeiras surpresas foi ver como é que o fascismo tinha feito com que... não havia professores bem formados, havia pessoas que tinham sido formadas em pouco tempo, para fazer uma instrução primária, que era mesmo uma instrução primária... para mandar os putos depois para o campo, para o trabalho, né? Pronto... e isso até a Revolução, mas mesmo depois da Revolução, percebi que havia coisas que eram muito diferentes... (Jacques)</p>

	Língua	<p>- A língua, que apesar de ser a mesma, é muito diferente... Foi muito estranho isso da língua porque apesar do meu marido ser português e eu entender o que ele dizia... Eu não entendia nada o que os outros portugueses diziam, quando cheguei cá! (risos) Cada situação... Eles falam muito pra dentro! (Luzia)</p> <p>- Não! Nada! Não é como tu, né? (risos) Nasceste a falar português, eu não! Foi complicado. (Florina)</p> <p>- Não... Não, porque eu não sabia sequer falar, não podia me meter numa coisa destas! Eu tive alguns anos, 2 anos ou 3... Em que eu comecei a aprender o português, aos poucos... (Florina)</p> <p>- E no início custou-me muito... Primeiro porque eu não sabia a língua né? (Elena)</p> <p>- É assim, eu trazia já o português de ouvido, faltava-me a outra parte! Tinha um português muito caseiro, básico... E depois a desvantagem é que minha mulher falava búlgaro, também falava português e falava búlgaro... aprendi uma ou outra coisa. (Apostol)</p> <p>- E gozarem o meu sotaque, deves perceber! (risos) Um dos motivos de vir pra cá foi saber a língua... Mas acontece que nós em São Tomé estamos acostumados a falar com portugueses... Tem toda uma história do país também, né? E quando eu cheguei aqui toda gente gozava do meu r... Até hoje na verdade! (Aurea)</p>
	Relações Interpessoais	<p>- Bom, tava falando de quando eu cheguei, né? Bom, pra além da língua... As relações pessoais... O jeito deles se relacionarem é muito diferente... Em tudo! Acostumar com isso não é muito fácil! Mesmo com as crianças! (Luzia)</p> <p>- E as pessoas? Em São Tomé é tudo leve-leve... Estamos sempre a rir, somos muito parecidos com os brasileiros! E aqui... Olha, ainda me lembro no aeroporto! Cheguei e senti um frio... Não foi só o frio do tempo (risos)... Era o frio das pessoas... Já não via tantos sorrisos... São mais fechados... E lembro de ter pensado “Já sei porque ficam todos doidos em São Tomé!” (risos) (Aurea)</p> <p>- Mas da primeira vez eu tinha... Quer dizer... Não sei se era da idade... Mas a verdade que na segunda vez senti mais isso... Porque da primeira vez também fiquei mais em comunidade, né? Só na faculdade... E da segunda vez não... Da segunda vez era estar no</p>

		meio dos amigos do meu marido... E aí sim... Se antes me passava muita coisa ao lado porque não ia na casa de ninguém, né? Desta vez não... E aí foi complicado... Me senti muito sozinha no início... Apesar do meu marido... Mas entrar num grupo de amigos que já existe não é fácil... E aqui em Portugal então! (Aurea)
Facilitadores de integração	Família e amigos	<p>- Também tive sorte! Meu marido sempre esteve do meu lado, me deu muito suporte... A família dele... Bem, a família dele me adotou! Foram muito queridos... Até hoje! Foi o que facilitou a minha integração, diríamos assim... A minha cunhada foi espetacular! (Luzia)</p> <p>- E a família ajudou-me muito e o meu marido então! Teve lá sempre, sempre... Sempre a corrigir-me. A minha família toda! Não me deixava falar romeno, era só português, português, português, português... (risos) (Florina)</p> <p>- Porque o meu namorado é de cá, né? Ele é português... E os amigos e tudo... Então eu estava integrada bem aqui em Portugal... Eu não conhecia pessoas de Espanha nem nada! (Elena)</p> <p>- Eu, desde o primeiro dia que vim cá, eu vivi mais como uma portuguesa! Porque pelo meu namorado ser português... E os amigos... O meu grupo de amigos é português! De amigos amigos, né? E depois colegas também são portugueses! (Elena)</p> <p>- Então, eu desde o início meu namorado foi uma grande ajuda! (Elena)</p> <p>- Se não fosse meu marido não tinha ficado! Aliás, nem tinha vindo, né? (risos) (Aurea)</p> <p>- Meu irmão Abi, quando cheguei já tinha tratado de tudo... Ele e a mulher foram uma grande ajuda... Fiquei sempre na casa deles lá no Barreiro... Era um grande esticão para vir para Lisboa... Mas eu vinha sempre com minha cunhada e as amigas, que trabalhavam em Lisboa. (Aurea)</p>
	Sociedade em Geral	- Não foi difícil, não achei assim nada de especial... De muito diferente, por assim dizer... Integrei-me logo! Como te digo, encontrei pessoas fabulosas! (Florina)
	Comunidade	- Entretanto eu conheci pessoas espanholas cá, muitas nos Cervantes (Instituto de Língua e cultura Espanhola) , quando eu trabalhei lá... E realmente fazem a sua comunidade, estão

	Imigrante	<p>sempre entre os espanhóis, fazem as comidas... Ou em casa... Compram produtos espanhóis... E vão à sítios onde, se calhar... Há um concerto e vão todos... (Elena)</p> <p>- Claro que depois que conheço um grupo de pessoas espanholas... Quando trabalhei no Cervantes, nos cursos que fiz e formações... Mas pronto... Combina-se um dia ou outro, mas não... (Elena)</p> <p>- Aqui, com a maior parte, com aqueles que conheci lá, mantém-se uma ligação mais forte... com os outros íamos conhecendo, porque há uma coisa que nos une: a Búlgaria! Existe a ligação, existe o contato... É um grupo engraçado. (Apostol)</p> <p>- E ali no Barreiro meu irmão conhecia muita gente de São Tomé. Eram meus amigos! Fazíamos festas, comidas... Era muito bom... E abrandava a saudade um bocado... (Aurea)</p>
	Conhecimento prévio do país	<p>- Eu já tinha vindo cá de férias! Não me era estranho. (Apostol)</p> <p>- Como já tinha cá vivido (tinha estudado em Portugal) foi mais fácil... Tive dificuldades, mas já sabia como as coisas funcionavam... Já sabia andar aqui... O tamanho da cidade já não me assustava! (risos) (Aurea)</p>

Quadro 3 - Ingresso no Mercado de Trabalho		
Expectativas de trabalho em Portugal	Continuar a trabalhar em Educação	<p>-Porque eu sempre disse pro Nuno que eu vinha, mas que eu não ia ser dona de casa, tanta coisa pra estudar e depois não usar pra nada? Então eu disse pra ele que eu não me importava em trabalhar em qualquer outra coisa no início, mas que depois eu queria voltar a trabalhar numa escola... (Luzia)</p> <p>-Sim! Eu sempre quis fazer isso! Tinha muito receio quanto à língua e não sabia se havia de conseguir... Mas graças a Deus cá estou. (Florina)</p> <p>-Eu dizia ao meu marido que eu queria, nem que fosse para limpar a escola, que</p>

		<p>eu tinha que ter crianças a minha volta, caso contrário ficava maluca!” (Florina)</p> <p>- Nunca vi a minha vida fora da minha área, fora do ensino... Aliás, graças a Deus sempre fiz o que quis... Nunca achei que vir pra cá fosse algum impedimento... Estava, estava (pensando em trabalhar na área da educação), mas não foi fácil! Era difícil ingressar no ensino... ) E eu imaginei, ainda pensei quando cheguei cá: “O que eu vou fazer da minha vida?” Mas a educação é uma área universal, né? E não encontrei condicionalismos. (Apostol)</p> <p>- Depois eu não tinha validado nada... Porque meus estudos foram todos lá... (Espanha) E então... O que que eu fiz? Vim em maio, há 9 anos, faz em maio 9 anos... E claro, eu não sabia nada, não é? O que tinha que validar, nem que nada... (Elena)</p> <p>- Não, não! Para mim, na minha cabeça, quando cheguei cá...O meu pensamento era que tinha abandonado o ensino! Eu comecei a procura cá em sítios... Empresas espanholas, não é? Cá! Nunca pensei em voltar ao ensino cá! (Elena)</p> <p>- Como eu tinha feito o curso cá, vim mesmo... Na segunda vez, né? Vim mesmo decidida a trabalhar numa escola! Que era o que queria fazer! (Aurea)</p>
Primeiros Empregos	Atividades de	<p>-Então pouco tempo depois que eu cheguei eu já estava numa escola, não era dando aula... Mas só de estar numa escola... Era uma coisa maravilhosa... (Luzia)</p> <p>-A verdade é que entrar no ATL já foi muito bom, né? Eu estava numa escola... Tinha chegado há pouco tempo e tive a sorte de trabalhar com crianças, mas essa coisa do ATL é muito boa, mas tem coisas muito ruins também... O ATL que eu trabalhava parecia um depósito de crianças! Por mais atividades que fizessemos com as crianças... Os pais vêem naquilo um depósito pra deixarem os filhos enquanto estão no trabalho... E eu não queria trabalhar num depósito! Fiz muita coisa engraçada no ATL... Desenvolvi muitas atividades com os meninos, pra aproveitar aquele tempo de uma forma produtiva... Mas nem toda gente pensava assim como eu... Eu tinha colegas que por eles os meninos</p>

	Tempos Livres (ATL)	<p>ficavam o dia a jogar cartas e eles a monitorar... É triste isso! Por isso, quando consegui entrar na escola foi um sonho, sabia que ia ser difícil, mas foi um sonho realizado! (Luzia)</p> <p>-Antes de começar estive no ATL, estive nos tempos livres... Numa escola aqui em Chelas. Que por acaso agora pertence ao nosso agrupamento... E estive lá 5 anos. E nestes 5 anos é que fiz a minha equivalência, acabei a faculdade... (Florina)</p> <p>-E depois é que entrei pro ATL e a partir do momento em que entrei pro ATL e começava, pronto, desenrrasquei-me muito bem a falar e percebia tudo. (Florina)</p> <p>- Então... Desta vez tive tempo para procurar o que queria... Mas não queria ficar parada... Ai vi um anúncio uma vez de um ATL... E pensei... Enquanto não consigo ter a minha turma, né? E foi isso... Fui numa entrevista e comecei logo! (Aurea)</p> <p>- O ATL não era o meu sonho, mas estava dentro de uma escola, não estava em casa sem fazer nada... E fiz lá amigos... Trabalhava direto com as crianças... (Aurea)</p>
	Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	<p>- As AEC sabes o que é, né? Então pronto! Comecei em setembro... Isto foi... eu fiz as entrevistas em julho, que foi quando começaram praticamente... As AEC são novas, né? E já passaram 10 anos... Então, fiz as entrevistas em julho e estive o verão todo a trabalhar e a ouvir muitas músicas portuguesas, pronto... (Elena)</p> <p>- E a partir daí, pronto! Como era AEC, que dão... Duas, três horas ao dia... Criamos no primeiro ano logo uma biblioteca, trabalhei também com autistas... 4 anos, nas AEC... (Elena)</p>



		<p>- E pronto, então, a partir daí, comecei com... estive sempre, sempre a trabalhar nas AEC e lá em Belém. Troquei a Escola de Hotelaria e Turismo do Estoril por Belém. E foi... Foram 4 anos e meio que eu estive nas AEC... Porque eu deixei as AEC em dezembro... (Elena)</p>
	Trabalhos em outras áreas	<p>- Bom, comecei a trabalhar nas obras... Comecei a trabalhar na construção civil, porque morria de... falta de fazer coisas! Um dia estava em casa e comecei a falar com o sotaque brasileiro! Passava o dia todo a ouvir novelas! (Apostol)</p> <p>- Então no início trabalhei na loja da Zara, trabalhei a descarregar caminhões numa loja de artigos de casa... Trabalhei a limpar escritórios aqui perto em Oeiras... (Elena)</p> <p>- E ao mesmo tempo trabalhava nas AEC e tinha que trabalhar em outras coisas... Eu estava a trabalhar num armazém nesta época, mas o que fiz foi: entregar currículos para outras coisas! (Elena)</p> <p>- Nossa menina, trabalhei em tanta coisa! (risos) Fiz limpeza, foi assim que comecei... Depois fui trabalhar num restaurante, em loja, em armazém, no salão de cabeleireiro... Fiz de tudo! (Aurea)</p>
	Centros de Formação	<p>- Depois surgiu a oportunidade de trabalhar nos cursos profissionais... ajudei na elaboração dos programas no Centro de Formação ali no Poço Bispo, sempre fui ligado à esta zona! (Apostol)</p> <p>- Um dia, ligaram-me do centro e emprego e formação do Seixal, que eu não fazia ideia aonde que aquilo era, nem como tinha chegado lá o currículo... Porque eu não entreguei relacionado... Pronto, porque me ligaram para dar espanhol! Um curso de espanhol, numa formação de turismo... Uma formação de espanhol em um curso de turismo! E eu fiquei um bocado: "Mas... como?" Pronto, fui à entrevista, né? Que é lá do outro lado da ponte, eu não fazia ideia de onde aquilo era! E pronto, comecei lá a trabalhar... Pelo visto, a pessoa dos</p>

		<p>recursos humanos, tinha um amigo que trabalhava na altura numa empresa de carros! Porque eu andava a entregar currículos em todo lado! Então, pelo visto, entreguei lá um currículo, não me lembro... E este amigo disse pro outro: “Tu não estás a procura de uma professora de espanhol? Aqui tenho este currículo de uma pessoa que é espanhola, é professora de outras coisas, mas deu também espanhol na Espanha...”. (Elena)</p> <p>- E então comecei a dar esta formação, fiz o CAP [ Certificado de Competências Pedagógicas ], não é? Que validaram diretamente lá no Centro de Emprego que fui trabalhar... Validaram diretamente... Eu só tive que pagar acho que 50 euros na altura... E depois, gostei imenso... (Elena)</p> <p>- Durante pr’ai 4 anos! Dei formações lá naquele centro, que foi o primeiro... (Elena)</p> <p>- Fui contactado pelo Centro de Formação... Foi uma aposta do Centro de Formação, era uma oferta que só eles tinham. Depois surgiu outra oportunidade no Poço do Bispo e a seguir acho que foi outro centro, mas a seguir em 97 já tinha me desligado da formação e passei para o ensino público. (Apostol)</p>
	<p>Apoio no Recrutamento</p>	<p>-Ah! Isto foi uma história para escrever um livro! (risos). Olha, foi através do jornal. Eu estava a procurar emprego e eu queria entrar numa escola! (...) E então eu fui a procura de emprego e vi uma delegação, havia delegação escolar naquela altura, “Auxiliar de Ação Educativa”. Não sabia o que era aquilo! Mas se é de ação educativa... Supostamente é uma escola! E então, já tinha o meu currículo feito, então juntei-me ao meu marido e fomos os dois até a delegação. Encontrei lá uma pessoa fantástica! A Dona Gina, que me recebeu, que me ouviu, que viu meu currículo... A delegação era onde está agora a escola 9, que pertence ao nosso agrupamento já... E eu disse: “Oh Dona Gina, eu quero entrar numa escola! Nem que seja para limpar a escola!”. E ela: “Entao, tá maluca? Com este currículo? Depois de dar aulas 10 anos? Não vai fazer nada disso!”. E eu disse: “Mas eu quero! O que é ação educativa?” “Olha, limpar a escola mesmo!” “Eu quero limpar a escola, não me importo!” “Nem penses! Deixe o currículo aqui comigo, que eu logo vejo e se arranjar alguma coisa... Mas não é para limpar as escolas!” Eu não me importava... Mas pronto. Olha, não sei se</p>

		<p>passou uma semana, acho que nem isso passou! E ela ligou-me logo! A dizer que falou com a Diretora da escola 195, em Chelas, a Dona Leonor, que era muito amiga dela e que lhe mostrou o currículo e que estava a minha espera para eu entrar no ATL. Foi assim uma coisa! (Florina)</p> <p>- Tinha que sair de casa e era uns amigos vizinhos que tinham uma empresa... (Apostol)</p>
	Bom acolhimento	<p>- Quando cheguei lá, ainda não conhecia a escola, e a diretora adorou o meu nome! Foi logo assim... Dizia o meu nome com tanta facilidade, que eu fiquei espantada. Toda gente modificava o meu nome de todas as maneiras e ela não! Foi ali, logo no início... E disse-o assim: “Olha, esta é a tua sala, vais ter alunos de manhã e de tarde...” (Florina)</p> <p>- Ainda por cima veio com um catálogo a dizer assim: “Florin, escolha o mobiliário...” Desculpa? (risos) Escolher o quê? “Mobília! O que quiser colocar aqui na sua sala!” E eu, pelo amor de Deus! Onde é que eu estou? Nunca... Pronto, escolhi o mobiliário, arrumei a minha sala e trabalhei com os meninos... (Florina)</p> <p>- E quando eu cheguei na Voz do Operário e que disse que vinha falar com ele [diretor], disseram-me “O senhor espera um bocadinho”... Depois vejo alguém sair de lá, duma porta, e disse, “você deve ser o Jacques”, me deu um grande batimento assim nos ombros e disse “Sim senhor!”. E ele: “Agora como é que eu vou dizer aos outros que acabo de contratar um belga?”. E pronto! A minha entrevista foi essa! (risos) E comecei a trabalhar como coordenador pedagógico.(Jacques)</p> <p>- E foi giro... Aquilo ficava na Bobadela... O que foi mais fácil... Lá tem muito caboverdeanos... e me confundiam com uma! (risos) Então não tive muito trabalho de... Como posso falar... Foi fácil... Estavam acostumados a ter gente de fora... Até porque eles também era de fora! (risos) Depois quando descobriam que eu era de São Tomé era uma grande festa! Nós temos uma boa relação com os caboverdeanos... Aliás, acho que os santomenses se dão bem com toda gente! (Aurea)</p>

	Sentimentos Vívidos	<p>- Eu digo-te (emocionada) pra mim foi assim, tipo... a beliscar-me, tipo isso é verdade, mentira...Eu-sala, eu-alunos... Tás a ver? Eu que ia pra lá para limpar a escola! Nem sonhava eu com uma coisa destas! Olha, fiquei lá 5 anos e correu... Como havia horário duplo, os meninos que tinham aula de tarde, ficavam comigo de manhã e os que tinham aula de manhã ficavam comigo a tarde! Portanto, eu tinha o horário das nove às dezassete e trinta. Todos os dias. Felicidade, foi pouco, foi assim uma coisa do outro mundo!!!... Lembro-me como se fosse ontem... (Florina)</p> <p>- Foi lindo! Difícil também, não vou negar... Mas foi uma sensação única! (lágrimas nos olhos) Sabe, me emociono... porque passamos por tanta coisa... E lembrar dessas coisas é quase como reviver... Foi lindo! De verdade, estava sedenta por recomeçar! Por ter minha turma... As pessoas não tem ideia... Quando vim, não queria ficar em casa... Queria trabalhar na minha área! Batalhei tanto pra conseguir o meu curso... e quando eu vim... foi mais que começar de novo... porque no Brasil eu era de lá, sabe? Sabia que podia até não ganhar muito dinheiro, mas que teria trabalho... Enquanto cá, achei que por ser de fora as coisas seriam mais difíceis... Pensei que ia ter que ir pra costura! (risos) (Luzia)</p> <p>- Até perguntei, na entrevista, se era a sério! (risos) E como pagava, né? Se era a recibos verdes... E o diretor, na altura era um diretor, começou a rir de mim, né? Foi engraçado... Eu não acreditava que tinha conseguido! (Elena)</p> <p>- Então foi... Pronto! Eu cheguei em maio, em julho fiz uma entrevista pras AEC e foi... Foi muito feliz! E pronto... E hoje em dia continuo a estar feliz, embora possa me faltar para o ano... A experiência que tive, 9 anos, dentro do ensino... Pensei ter abandonado quando vim pra cá... Já estou grata, né? A partir de agora... Olha! Se não arranjar no ensino é outra coisa... Mas... (Elena)</p> <p>- Muito bem, muito bem, muito bem... Foi espetacular! Pra já eu estava radiante de felicidade, né? Porque era uma porta que pensava ter fechado...(Elena)</p> <p>- Foi em Bobadela! Boas recordações! (Apostol)</p>
--	------------------------	---

	Estabilidade	<p>- Fazia planificação das minhas atividades e correu lindamente... E fizemos festas! No final do ano e no Natal... Passei lá 5 anos fabulosos! Foi muito, muito bom... Tanto mais que ela [diretora] foi pra mim uma segunda mãe! Ela apoiou-me em tudo! (Florina)</p> <p>- E parece que tudo vai se encaixando... Depois ia chegando a altura certa, comecei o trabalho... Os amigos aparecem... Na parte profissional, começamos a lidar com pessoas diferentes... É um processo natural. (Apostol)</p> <p>- O primeiro ano foram menos horas, mas o segundo ano foi horário completo. Então eu pensei que conseguia aguentar o horário completo e não deixar as AEC, sobretudo porque tinha sido um projeto criado de raiz, a biblioteca... Estava a ser um trabalho muito giro! E tinha muita pena... Mas teve que ser, não é? Então deixei... Tive em Belém, depois validaram-me o mestrado e na lista eu estava muito bem colocada, escolhi... Eu vivo aqui neste prédio... Eu escolhi uma escola mesmo aqui ao lado... Com horário completo. Foi a primeira escola que escolhi com horário completo e fiquei. (Elena)</p>
Agentes Facilitadores	Apoio da família e amigos	<p>-E pra minha sorte a minha cunhada também é professora! (risos) Consegui um trabalho num ATL aqui! Que ela já tinha trabalhado também... (Luzia)</p> <p>- E depois, quando passou o verão um amigo meu: “Ah, precisam... Você não é professora de música? Precisam para as AEC”. (Elena)</p> <p>- Foi minha ex-mulher. Que foi a tradutora! (risos) E foi assim que se começou, depois foi um processo natural de um centro para outro. (Apostol)</p> <p>- O primeiro passo nunca é dado sozinho, né? Da mesma maneira que as pessoas nos ajudaram também temos que ajudar, né? É engraçado como é que as coisas são. (Apostol)</p> <p>- Foi por cunha! (risos) Foi o meu cunhado. Um dia, numa conversa disse que conhecia outro senhor que trabalhava na Lusófona, na altura, por causa das equivalências, e sabia que eu procurava trabalho... E ele disse: “Ah, no centro de formação estão a precisar de alguém da tua área!” (Apostol)</p>

		<p>- Isso foi dia 2 de novembro de 92. Foi meu primeiro dia... Entrevista e primeiro dia de trabalho! Mas foi, foi com recomendação. Se precisavam, apostaram, né? Não havia nenhum vínculo, podiam finalizar o contrato e colocar outro. (Apostol)</p> <p>- E então, naquela altura, o diretor, porque a escola era gerida por uma associação que o corpo de gerência muda em 3 em 3 anos ou em 4 e 4 anos... Então o diretor, na altura, perguntou-lhe “Já que tu regressas para a escola, não queres fazer a coordenação pedagógica de toda a instituição em vez de voltar para a sala?”, “Não, o que eu quero é voltar para a sala!”. E depois ele fez o pedido, a proposta à outra pessoa, também do Movimento da Escola Moderna, que trabalhava com a minha mulher, na mesma escola, ela também disse “Não, eu não estou interessada...” (...) E então, ela disse “Não, agora eu não quero largar a sala, mas conheço alguém que pode estar interessado... É um tipo que vem de fora, mas ele tem experiência, já montou uma escola...”. Então telefonaram-me para perguntar se eu podia ir lá para uma entrevista... (Jacques)</p> <p>- O meu marido me apoiou muito... Me ajudou muito com as burocracias todas... E pra eu me sentir integrada... Coitado! Ia comigo às festas que eu fazia com as colegas de trabalho... Foi mesmo um anjo... Ele é um anjo! Por isso que me casei com ele! (risos) (Aurea)</p>
	Proximidade e estímulo dos colegas de trabalho	<p>- Por exemplo, a professora Fátima! Conheço-a há 14 anos, desde que cá estou! A partir do momento em que eu entrei para o ATL, ela estava como professora naquela escola... Foi na turma dela que eu fiz o estágio pedagógico, foi com os alunos dela e nos relacionamos desde àquela altura muito bem, ela é como se fosse uma irmã para mim. Por isso que eu vim para esta escola... Eu vim atrás dela! (risos) Encontrei pessoas fabulosas e integrei-me logo. (Florina)</p> <p>- E depois uma colega das AEC, que era professora de Educação Física, disse-me “Mas tu podes concorrer mesmo para o Ministério...”. E eu comecei... Eu achava que não podia... Aí ela explicou-me que havia uma oferta de escola, ou não sei o que... Que era uma coisa que quando não existem professores suficientes, abrem vagas e pronto! Na altura, isto foi logo no início... Ainda não tinha validado o de Educação Musical... (Elena)</p> <p>- E 2 anos depois esta colega insistiu outra vez: “Olha lá, que tu consegues...”. Porque eu já estava farta dos recibos verdes e ela disse-me: “Não, porque eu</p>

		<p>conheço uma pessoa que tirou um curso fora e está a trabalhar...". E olha, eu concorri para uma escola em Belém, ligaram-me logo! (Elena)</p> <p>- E sabe, por ser assim o ATL acabou muito por ser minha casa... As pessoas com quem eu trabalhava, a minha família... (Aurea)</p> <p>- Fiz grandes amigas e dava espaço pro meu marido também, coitado... Porque imigrar é difícil, mas receber alguém que não conhece ninguém também pode ser chato... E lá no ATL arranjei gente pra dar espaço pra ele... Ele até reclamava depois... que eu tava sempre ocupada! (risos) (Luzia)</p>
	Participação ativa no Movimento da escola Moderna	<p>- E quando eu cheguei, a instituição chama-se A Voz do Operário, na altura era uma instituição que tinha 7 dependências, tinha a sede e depois tinha as escolas espalhadas na cidade... E portanto, a idéia deles, do diretor pedagógico daquela direção, que também era sócio do Movimento da Escola Moderna, ele sabia o que que o grupo do Movimento da Escola Moderna fazia na Escola da Ajuda, que era uma das dependências da Voz do Operário. E então, o que ele gostava era que isto se alargasse a todo o grupo de escolas e que para isso precisava de um Coordenador Pedagógico, com conhecimento pedagógico para poder trabalhar na formação dos professores e para ganhar os professores nesta mudança (Jacques).</p> <p>- E pronto, comecei a trabalhar na Voz do Operário e fiz, trabalhei na coordenação durante 2 ou 3 anos. E quando eu... Ah! E havia a escola da Voz do Operário, da Ajuda que tinha um projeto integrado, aliás, é sobre isso que estou fazendo minha tese de doutoramento, tinha um projeto integrado, com pressupostos que tinham a ver com o Movimento da Escola Moderna, que, entretanto, estava fortemente ligada a Pedagogia Institucional também e porque um dos pedagogos do movimento, Sérgio Niza, ele também conheceu o Fernand Oury pessoalmente, como eu... Só que como ele é um bocadinho mais velho do que eu, ele esteve com o Oury na altura em que ele ainda estava ativo... E depois teve também com o Oury na altura de 68 em Paris e, portanto, percebeu como é que a Pedagogia Institucional dava ao projeto pedagógico que tinha sido contruído, dava este impulso de projeto de trabalho instituinte, que o grupo é o organizador da prática, dos projetos da prática, em que as crianças estão envolvidas ativamente na construção dos seus projetos de trabalho junto com o professor... E este lado instituinte da Pedagogia foi uma marca que muito</p>

		rapidamente no Movimento português estava instalada e que a gente encontra muito pouco em outros movimentos... Agora no francês também, mas é nos últimos 10 anos. E então, portanto, como havia esta escola, onde as coisas funcionavam, mais ou menos, neste sentido, era a escola da Ajuda, pronto, eu tinha pensado... vai se buscando um pouco o que se faz lá, vai se fazendo algum trabalho em parceria, vai se fazendo algum treinamento, coisas assim do gênero e face às reuniões do Conselho Pedagógico, fazemos depois sessões de trabalho, workshops e tal... O problema é que a partir de uma certa altura, como em todas as mudanças, as resistências começaram a ser muitas. A coisa mais ouvida, embora tendo a Escola da Ajuda ao lado, a coisa mais ouvida era “Pois, tá bem, na Bélgica, mas aqui conosco...”. Então eu disse “Tá, se calhar eu estou a ver a coisas mal, né?”. E depois aproveitei do fato que a minha mulher saiu da Escola da Ajuda para trabalhar pro Estado... E disse à Diretora Pedagógica, a Diretora da Associação que havia na altura... “Procure um outro coordenador ou uma outra coordenadora, que eu possa acompanhar no início e deixe-me ir trabalhar na vaga que a minha mulher deixou...” (Jacques)
	Apoio dos Alunos	- Tinha aulas na faculdade e exames para fazer, as crianças e os alunos que eu tinha ajudaram-me muito... todos os trabalhos que eu tinha para fazer eu experimentava com eles e fazia com eles... e os materiais e tudo... (Florina)
Dificuldades/Limitações	Aprendizagem da Língua Portuguesa	<p>- A preparar-me porque eu não sabia falar português, depois em setembro ia começar a dar aulas em português, de música! (Elena)</p> <p>- Sempre era a falar tudo em <i>portunhol</i>, né? Porque português não era! (risos) (Elena)</p> <p>- E quando eu cheguei lá, ainda por cima acompanhado, por causa da língua... (Apostol)</p> <p>- Lá me treinaram o português (risos), para eu fazer a entrevista lá, como devia de ser, porque na altura eu falava pouquíssimo português. (Jacques)</p> <p>- Portanto, eu fui lá, tentando me lembrar de todas as coisas que me tinham dito que eu podia dizer, que eu não podia dizer... (risos). (Jacques)</p>



	Falta de conhecimento da cultura portuguesa	- E eu não sabia nada de música e cultura portuguesa! Conhecia um bocado, né? Mas não a nível da educação... Tinha que me preparar muito! (Elena)
--	---	---

Quadro 4 - Ingresso no Sistema de Ensino Português		
Dificuldades/Exigências	Burocracia Excessiva	<p>-Porque depois que eu entrei no ATL eu comecei a correr atrás da papelada pra poder concorrer pra dar aula... Uma grande burocracia (Luzia)</p> <p>- Bom, mas aí apesar da burocracia consegui validar meu diploma e prestar concurso... (Luzia)</p> <p>- Comecei a trabalhar quando já tinha metido as coisas, quando tinha o documento de que estava a validar e já estava mesmo a validar... Só que demorou 2 ou 3 anos! (Elena)</p> <p>- E em 92, acabei o curso... Era reconhecido no mundo inteiro, mas em 92 cheguei à Portugal e não era reconhecido! Tentei equivalência não sei em quantos sítios, mas aqui me faltava não sei quantas cadeiras... (Apostol)</p> <p>- Como os brasileiros dizem: “foi uma novela!” (risos) (Aurea)</p>
	Burocracia “Normal”	<p>-Sim, sim... Mas talvez seja normal também! Porque assim, eu não sei quais são as leis, por exemplo, na Romênia, para um professor que vem de outro país para dar aulas na Romênia! No Ensino Básico. Eu não sei quais são as leis. Provavelmente haja as mesmas leis que há em Portugal! (Florina)</p> <p>- Não, não... Não achei. Achei o normal. Pronto, tive que traduzir a documentação toda, o programa e tudo... Não, não achei, por acaso eu achei normal. Os exames foram bastante difíceis! Achei na altura e acho agora! Mas é normal! Para poder dar aulas em</p>

		<p>Portugal e para poder ser professora e ensinar português... (Florina)</p> <p>- O que não acho facilitador, dizendo assim, ingressar na profissão. Ainda há leis que nos cortam um bocadinho as regalias... Mas talvez isso também seja normal. (Florina)</p> <p>- Ah, porque quando eu entrei nas AEC disseram-me para validar o curso! Então meti os papeis para validar de Educação Musical, porque nunca pensei no 1º ciclo... Validaram-me prai depois de 2 anos... Mais ou menos isso que demorou... (Elena)</p> <p>- Concorri para a escola, onde casualmente estou agora e disseram-me que não! Que não tinha habilitação, que não dava, que antes de ter a validação... (Elena)</p> <p>- Sim, porque quando eu entreguei as coisas, foi engraçado... Porque eles viram: “1º ciclo!” e eu “Não, não... 1º ciclo não vou dar, não estão a perceber que sou espanhola? Eu quero de música! Estou a trabalhar nas AEC...”. Mas pronto, fiquei com os dois... (Elena)</p> <p>- Então é assim, na altura, não sei como é que é agora, mas na altura, as certificações universitárias ou politécnicas, neste caso, não tinham graduação. Portanto, uma pessoa receber o diploma, quer dizer que é apto para começar a trabalhar... é apto! Então, quando eu pedi a equivalência aqui, havia dois problemas: era perceber que tipo de equivalência que eu tinha que fazer e quais as equivalências que me davam. (Jacques)</p> <p>- Sim, porque acho que para a escola privada não precisava de certificação na altura... Eu... espera aí... É mentira! Eu não precisava de certificação para ser coordenador pedagógico, porque isto é numa escola privada, era um contrato em função da entrevista que não houve! Porque a equivalência eu fiz antes de começar a trabalhar como professor, na escola primária da Ajuda! Portanto, para ser professor, também na escola privada, tinha que ter a equivalência, portanto eu fiz a equivalência em 88 ou 89...(Jacques)</p>
--	--	--

	<p>Licenciatura/Cadeiras feitas em Portugal</p>	<p>- Entretanto, tinha surgido numa privada, que o reitor tinha feito a maior parte do doutoramento na Bulgária e conhecia a maior parte dos meus professores... E optei pelo privado, com muito boa qualidade. Fiz as duas cadeiras que me faltavam, fiz o estágio pedagógico... E em 96 acabei, peguei o diploma da minha segunda licenciatura, que vai dar no mesmo! (Apostol)</p> <p>- Porque com a falta de equivalências, tive que fazer aquela luta em 96 para acabar o outro curso... (Apostol)</p> <p>- Sim, sim... faltava só finalizar uma cadeira e no ano seguinte entrei pro estágio. Diria que o ingresso para a função pública foi parte inerente de ter formação cá. (Apostol)</p> <p>- Tem aquela dificuldade inicial de fazer outro curso...(Apostol)</p> <p>- Reconheci o curso de lá... Deram-me o bacharelato, pelo curso de lá e depois tive que fazer mais dois anos para acabar a faculdade, porque o bacharelato é praticamente metade da faculdade! Então para completar a faculdade tive que estudar cá mais uns anos... Então tive dois anos... Tirei o curso praticamente por inteiro! Porque tirei dois anos para fazer a equivalência, com estágio pedagógico, com exame, com aulas, com tudo... Ali na ESE de Lisboa... E depois, logo a seguir, inseri-me no ISEC e tirei mais dois anos quase, foram praí 18 meses... (Florina)</p> <p>- Sim, levei 2 anos a fazer a equivalência porque eu optei em frequentar as aulas, portanto, por opção minha inscrevi-me na faculdade para fazer a organização curricular, que eu queria ver a organização aqui da escola, porque eu não fazia idéia como era a organização curricular aqui em Portugal... E tinha exame desta matéria. E eu disse: "Não vou estudar isso em casa sozinha, nem pensar... Vou pras aulas!". Então inscrevi-me, opcional... Pela minha escolha eu ia pagar! Inscrevi-me para fazer a organização curricular e o português. (Florina)</p>
	<p>Exigência do domínio da Língua Portuguesa</p>	<p>- É assim... Eu acho que é normal uma pessoa que vem de outro país e queira ingressar no ensino, passar por tudo o que eu passei... Absolutamente normal. Se é difícil? Não é difícil, é muito difícil! Mas é preciso. Porque eu não me estou a ver a dar aulas, sabendo o português que eu sabia na altura... Nem pensar! Tenho consciência plena de que não</p>

		<p>era capaz de fazer um bom trabalho... Como, digo eu, que tenho feito até agora... Eu tenho crianças com ótimos resultados, tanto nos exames como os outros que já estão no 5º ano e que têm resultados fabulosos... Portanto, não era capaz! É difícil, muito difícil! Tens que ter muita paciência, muita vontade... Mas foi um percurso normal... Talvez um pouco demorado, porque pronto, como te disse, não passei o português logo. Graças a Deus que eu não passei! Porque a seguir é que aprendi mesmo o português padrão! Não o que eu sabia, né? E de resto... foi um percurso normal... (Florina)</p> <p>- Português foi o mais difícil. Tanto mais que na primeira tentativa chumbei! Porque comecei a estudar em casa, sozinha... E tive como apoio um livro de gramática, que apresenta as duas variantes, do Brasil e de Portugal... E eu aprendi tanto de uma maneira como da outra! Por que? Porque lá no livro não especificava que não era aceite a variante do Brasil... E eu comecei a fazer o meu exame utilizando as duas maneiras! E depois, quando chumbei o exame perguntei a professora: “Olha, desculpe lá, mas porque que eu...” E ela: “Ah olha, a gramática está toda perfeita! Não tem problema nenhum, o seu problema é na maneira de escrever, porque utiliza muito as expressões aceitas no Brasil!”. Pronto... então explique lá o que eu errei, queria saber, né? A gramática tava toda lá, não tinha problema nenhum... Eu adoro a gramática, portanto para mim... E a gramática não é muito diferente. Foi aí que eu descobri que de fato não podia utilizar determinadas expressões em termos de construção de frases e... E foi aí que eu descobri... E eu disse: “Pera aí... o livro não diz...”. A professora encolheu os ombros: “Pois não diz, mas é...”. E eu ia saber de onde? Não sabia! (Florina)</p> <p>- E depois o português, na primeira tentativa chumbei e depois tive mais 6 meses em que eu fui às aulas de português, lá está, na faculdade e melhorei muito! Descobri coisas que eu nem sonhava! Além das aulas, tive explicações da professora que me dava as aulas era muito querida e depois das aulas ainda ficava comigo algumas horas, quase sempre! Saía de lá as tantas da noite! E pronto... Estudei muito, trabalhei muito! (Florina)</p> <p>- De português... Mas pronto... Foi assim... A prova foi difícil... A prova na Faculdade de Letras, os níveis, o diploma especial... O Caple, o Deeple, ou uma coisa assim (risos)! Sim, o D é o Deeple que é intermédio e o C que é avançado... E isso foi... Eu lembro-me da primeira, quando fiz o primeiro, o do D2, lembro-me perfeitamente que foi dia 25 de novembro, que é os meus anos! E eu estive o dia todo lá... Na faculdade, e era... Foi uma... Era uma prova de compreensão e escrita, uma prova de expressão escrita, uma prova de gramática e uma prova de expressão oral. E pronto... Eu sempre estudei português, porque para o espanhol é muito difícil aprender outras línguas e sempre</p>
--	--	--

		<p>estudei português, a noite, pós-laboral...Numa escola ou outra de... Aqui perto, numa escola do secundário, que há cursos de português para estrangeiro. Então pronto... Sim... É difícil! E a oral foi muito difícil a segunda prova que fiz! O mais avançado.. Porque, porque não é sozinha... No intermédio é sozinha, mas no avançado não... No avançado é... Primeiro fazem-te a entrevista sozinha, pronto... E é falar, né? O que fazes aqui, para que precisas do diploma e tal... Falar um bocadinho... Mas depois, no mais elevado... Era com mais duas pessoas, que tínhamos que fazer um pequeno debate, sobre o tema que estava num papelinho! Então tirávamos um papelinho... Então, calhou-me com duas pessoas de Espanha! Que tinham vindo fazer Erasmus... E elas tentaram fazer o mais alto! Pronto, para ir... Pronto, como o diploma que for! Fizeram a inscrição de vários, entre eles o mais alto, que era onde eu estava... E foi horrível, porque elas diretamente estavam a falar em espanhol! E custou-me muito tentar falar português, ou sei lá... Portunhol, ou sei lá o que falei... Quando elas estavam a falar espanhol! E pronto... E estava a me irritar, porque ainda por cima o tema era a imigração... Os estrangeiros e não sei o que... E elas estavam a dizer que os estrangeiros tiravam os trabalhos às pessoas... E eu dizia: “Mas vocês são estrangeiras!”. Então estava a me enervar tanto! E a falarem em espanhol quando eu precisava daquela prova para validar o meu diploma... E pá! Elas duas estavam lá a passar o tempo... Ai... Aquilo foi horrível! Passei muito mal nesta prova... Depois falei com elas e falei com a pessoa que me avaliou também... Porque realmente... Acho muito injusto! Havia pessoas de outras nacionalidades! Que metam pessoas da mesma nacionalidade numa prova assim, acho que é muito injusto... Então aí, tive uma nota muito mais baixa! Sem dúvida! E baixou-me muito! Porque nas outras tive uma nota muito alta... Pronto, tinha trabalhado muito e a oral foi horrível! (risos) (Elena)</p> <p>- A prova de língua era oral, não há prova escrita... (Jacques)</p>
	<p>Exigência de Conhecimentos da História e Geografia de Portugal</p>	<p>- Para mim foi! Para mim foi, sem dúvida! Porque História e Geografia de Portugal aprendi sozinha em casa... Foi muito difícil, não digo que tenha sido fácil, não foi... Mas aprendi, passei no exame e não tive problemas... Agora, a língua portuguesa é uma língua muito difícil! Muito difícil! É... Nem os próprios portugueses sabem muito bem! Porque até eu noto certos erros e fico assim: Ups! Eu não dou esses erros... Dou outros! Mas esses não... Acho-os básicos... Lá está! Mas pra mim foi... E ainda tenho as minhas dúvidas, claro que a pessoa tem! Mas sinto-me bem, sinto-me... Como hei de explicar... Preparada! Demorei a me sentir assim... Demorei bastante. E foi um percurso normal... (Florina)</p>

		<p>- Fiz exame de língua portuguesa, fiz exame de História e Geografia de Portugal, tive que estudar sozinha a História e Geografia de Portugal, em 6 meses... E consegui! Os reis todos e as rainhas...as dinastias e aquilo tudo! Foi uma experiência bastante difícil pra mim. Mas consegui graças a Deus! (Florina)</p> <p>- Eu fiz o exame de História e Geografia de Portugal e passei-o logo! (Florina)</p>
	Exigência de Conhecimentos da Legislação Escolar	<p>- A prova de Geografia e História é escrita, mas por base de respostas pré-definidas, portanto é múltipla escolha... Normalmente o que faz, o que aparece são as coisas que estão no programa do 1º ciclo, portanto, os períodos importantes do reinado, os rios e os afluentes... aquelas coisas que eu encontraria no programa. (Jacques)</p> <p>- Depois a legislação escolar... é uma parte escrita e uma parte oral... E em princípio, o que saí são as coisas que tem mesmo a ver com a legislação escolar da sua área, então neste caso seria o 1º ciclo. Preparei-me e depois nunca vi o resultado! (Jacques)</p> <p>- Depois, a organização curricular, como te disse, fiz as aulas mesmo, presenciais... E não foi preciso fazer o exame, porque eu fiz as provas todas durante as aulas e contou como o exame, porque eu fiz a matéria toda. Que também passei... (Florina)</p>
Concurso	Conversão da classificação de país para país	<p>- Fui um bocado prejudicada... Na hora de converter a minha nota e os meus dias de aula... A sorte é que não era nos dias de hoje! (Luzia)</p> <p>- Primeiro porque tinha que converter a minha nota, né? No Brasil, pelo menos lá na minha faculdade, as notas eram até 100... e aqui são até 20... Minha média final no Brasil era 75... O que dá... Deixa eu ver... 15! Já não é muito alta... E não sei o que fizeram, mas fiquei com média de 13! E depois nos meus dias... Imagina, já dava aula há muito tempo... E foi uma briga pra contabilizarem esse tempo! (Luzia)</p> <p>- Eu recebia uma equivalência, mas depois havia um problema da nota global... E depois havia o problema que no meu diploma não havia nota! Tiveram a discutir aquilo e depois consideraram que como eu era apto, né? Como a escala era de 20, eu recebi 10! Então apto era a metade! Tudo bem, eu não me apercebi na altura, que aqui em Portugal, para ingressar na escola pública, a graduação tem efeito... quanto mais alta a graduação mais... Quando eu percebi eu disse "e agora, como é que eu faço? Porque não me deram 20, porque eu sou apto... qual é a lógica?" Ai foi... "Ah não, não pode</p>

		<p>ser...". Então o que eu tinha que fazer a seguir? Eu tinha que fazer as provas. E isto tinha que ser em uma escola... no equivalente à uma Escola Normal, que era na altura o magistério. E então, pronto, e então fui no Magistério onde tínhamos organizado o congresso do movimento, no verão, fui falar com a diretora do magistério e disse: "Já que vamos ter aqui o congresso, eu preparava também as minhas coisas para a equivalência e depois quando chegarmos aqui eu faço também o teste...". Ela disse que tudo bem e depois eu recebi lá um recado que eu tive 10 para a equivalência do diploma e disseram que se eu tivesse maior nota nas provas, maior era a graduação para a equivalência... (Jacques)</p> <p>- Sei que, feito às contas, tive 15 na graduação... E depois eu disse até, em certa altura, que em vez de terem sido honestos, né? Acho que foi desonesto, né? Considerar apto 10... Mas provavelmente foi tão desonesto me dar 20 para as minhas provas de equivalência, porque só assim que eu poderia ter uma média de 15! Eu conto as vezes esta história para dizer porque eu não acredito em avaliações por nota! A avaliação é uma avaliação de um processo, de um trabalho... (Jacques)</p>
	<p>Dificuldades de reconhecimento do tempo de serviço do país de origem</p>	<p>- Prestei concurso dois anos seguidos... No primeiro não consegui, porque não tinha conseguido ainda que aceitassem as minhas horas... E com a nota que fiquei... Mas depois, no ano seguinte consegui! Foi como passar no vestibular de novo! (risos) Melhor até! Porque no vestibular ia de acordo com o meu esforço, neste caso não! Se não tivessem considerado os meus dias de trabalho não tinha conseguido entrar... Ia ser muito difícil com aquela nota! (Luzia)</p> <p>- Não! O meu tempo de serviço na Bélgica não serviu e a obtenção do certificado foi outra história que já lhe conto, da mudança do diploma...(Jacques)</p> <p>- Quando digo que foi uma novela, foi só por um motivo... Porque como fiz minha licenciatura aqui, não tive que passar por muita coisa, né? Mas tive uma grande chatice... Vê bem... Eu antes da licenciatura trabalhei 15 anos como professora... 15 anos! Mas ok... Eu até aceitava, mais ou menos (risos), que estes 15 anos não fosses aceite pra tempo de serviço... Não tinha formação e tal... Mas o que aconteceu foi... Eu quando voltei à São Tomé eu voltei a dar aulas... Dei mais 5 anos... É... 5 anos... E eles não aceitaram contar este tempo! (Aurea)</p> <p>- Se somar tudo... São 20 anos de docência... que viraram 0! (Aurea)</p>

	<p>Primeiro momento na função pública/Entrada</p>	<p>- Foi um dia... Ora, entrei na função pública em 96... no dia, se não me engano, dia 26 de janeiro. E como é que entrei? Apareceu um anúncio no jornal, de uma escola que precisava de um quadro... E eu naquela altura já via que formação profissional não era a coisa que eu ia continuar a vida toda, ainda por cima com recibos verdes... Li o artigo, era horário completo, numa escola básica de Bobadela. Tinha enviado um currículo, tinha um prazo para a entrega de currículo... E a seguir de uma noite no Bairro Alto, de bebedeira, chegamos em casa era 5 ou 6 da madrugada e logo tocou o telefone a dizer para eu me apresentar na escola! Foi engraçado! Nunca me esqueço como entrei na função pública! Primeira aula... até me recordo alguns nomes dos miúdos e das miúdas lá da turma. Era um ambiente muito familiar... Iniciei como professor contratado, né? Com habilitações suficientes na altura, entrei com meu diploma de lá... (Apostol)</p> <p>- Mas depois quando eu comecei a ouvir dizer “Pois, tá bem, Bélgica, escola privada... mas e a escola pública?”. Então eu falei “vou ter que dar aula na escola pública!”. Tinha que ir para ver se era possível ou não. E não só fui trabalhar na escola pública, como na altura vivíamos e ainda vivemos lá, numa zona periférica de Lisboa... É mesmo fora das fronteiras de Lisboa, em Carnaxide. E, mesmo ao lado da nossa casa, há um dos maiores bairros de realojamento social da metropolitana. E escolas públicas naturalmente. E como em Portugal há uma política que as crianças, não é como na Bélgica, em que as crianças são, na prática, obrigadas a estarem na escola na sua área de residência, este governo quer mudar isso, mas depois na prática, não vai. Pois não, porque os pais podem escolher, mas depois são as escolas que escolhem, na prática. Portanto, mas na altura não era assim, portanto estavam confinados a irem à escola da sua residência... Eu tinha, perto da minha casa, uma escola pública e quando eu quis entrar no ensino público eu fui perguntar se havia alguma hipótese com as horas da escola privada, se tinha alguma hipótese de estar no ensino público, de estar naquela escola. E a resposta da diretora da escola foi “Olha, é só querer! Porque aqui não há nenhum professor que queira trabalhar!”. Era o que eu precisava, né? Fiz o requerimento para entrar na função pública, pronto... (Jacques)</p> <p>- Era um concurso, pois, eu digo mal! Pois era um concurso que eu tinha que concorrer, mas era através da delegação escolar, não havia plataforma eletrônica. Tinha que fazer, porque isto foi, entretanto estamos em 98... (Jacques)</p> <p>- E então, comecei, pronto, fiz o requerimento para entrar na função pública na delegação escolar, depois ia para uma lista graduada e de fato, naquela lista graduada eu fiquei logo na zona, naquela zona de colocação. E depois tinha que escolher a</p>
--	---	---



		<p>escola e eu percebi que de fato não havia problema nenhum, porque as pessoas com mais serviço fugiram como o diabo da cruz daquela zona! Então, primeiro tive um quarto ano, que foi um início muito duro e depois com o tempo, aprendi a trabalhar com os miúdos, porque era um 4º ano que normalmente a primeira coisa que se dá aos recém-chegados, né? De 1, 2, 3, 4 repetentes, não é? Que já estão fartos da escola. (Jacques)</p> <p>- Mas quando eu entrei... Ah! Lembro-me bem! Foi na Amadora! Comecei com uma turma de quarto ano... Ainda falo com alguns alunos! O Facebook hoje em dia facilita muito, né? (risos) Foi numa oferta de escola! Naquela altura não era como é hoje... Por isso mesmo saindo a perder no tempo de serviço eu consegui... Não consegui perto de casa... Mas consegui! (Aurea)</p>
Agentes Facilitadores	Nacionalidade portuguesa adquirida	<p>- (...) mas como eu ganhei a nacionalidade portuguesa por causa do meu marido, eu tive a minha vida facilitada... (Luzia)</p> <p>- Ah, apesar de terem acordos entre Brasil e Portugal, de falarmos a mesma língua. Ser portuguesa facilita muito pra concorrer... Se você me perguntar bem em que me ajudou... Não sei dizer detalhadamente, sabe? Mas acho que seria muito mais complicado... Essa coisa de pátria-irmã não é bem verdade... As coisas no papel as vezes são muito bonitas, mas na prática... Enfim, por isso digo que virar portuguesa foi o que me salvou aqui... Só ter não ter que passar a vida no SEF já é grande coisa! (risos) (Luzia)</p> <p>- E em dezembro pedi a nacionalidade portuguesa! (...)Sim, eu não tinha necessidade... Mas pronto, prefiro... Já que estou aqui e meu pensamento é ficar... Quero a nacionalidade portuguesa... Nem que seja mais... Já que tenho os direitos todos, aliás, os deveres todos dos portugueses... Quero os direitos todos também... Por exemplo o votar! (Elena)</p> <p>- Não podia entrar de outra maneira... Por exemplo eu posso ter inveja dos brasileiros e dos países lusófonos, porque a nacionalidade portuguesa não é uma exigência. Nos concursos de pessoal docente, tem que ter nacionalidade portuguesa ou ser abrangido... para poder exercer em Portugal. (Apostol)</p> <p>- Pedi em dezembro... pedi a nacionalidade portuguesa! E pediram-me os papéis do SEF... Porque se tivesse casada, bastava 3 anos a estar casada com um português, para depois meter os papéis... mas como não estou... Vou cosnequir por mim própria...</p>

		<p>Nunca quis casar! Eu sou teimosa e quero conseguir as coisas por mim própria, não com ajuda! (risos) Só vou casar agora, em maio, no dia que fazemos 9 anos a viver juntos (risos)! Então... Por pedir a nacionalidade sozinha, tem de ter 6 anos inscrita no SEF, de forma contínua e tudo direitinho... Portanto... Pronto... (Elena)</p> <p>- Desde que vim pra cá. Casado com portuguesa... Casei em Portugal, tinha fortes ligações com a comunidade portuguesa. Foi em 92 que fiquei com a nacionalidade portuguesa. Eu e a minha filha! (Apostol)</p> <p>- Eu já tinha a nacionalidade! Quando casei já tinha! Da primeira vez que vim, quando acabei o curso fiquei mesmo mais dois anos para esperar os seis que eram precisos... Achei que pudesse ser útil um dia e tinha razão! (Aurea)</p>
	Naturalidade Brasileira	<p>- Aliás, não é totalmente verdade... A verdade é que por ser brasileira tive a vida facilitada! Quem diria, né? Ser brasileira as vezes causa transtorno (risos), mas nesse caso não... Porque existem esses acordos do Brasil com Portugal... Se eu fosse de outro país tenho certeza que seria mais difícil, tinha talvez que fazer umas cadeiras... O que eu nem acho mal na verdade... A gente é formado prum lugar específico, né? (Luzia)</p> <p>- Mas enquanto brasileira/portuguesa tive a vida mais fácil do que alguém que viesse sei lá, da Hungria! (risos) (Luzia)</p> <p>- E um dia fui à Faculdade, por causa dos documentos de equivalência e cheguei lá e: “Bom dia!” (com sotaque brasileiro). E ela: “Se é brasileiro não vale a pena pedir equivalência!” Senti-me duplamente discriminado! (risos) Porque sou da Bulgária, depois comparado com o Brasil, gosto muito do Brasil... (Apostol)</p>
	Ser europeu	<p>Mas ultimamente quando ia lá ao SEF fazia mais era comportar-me como uma portuguesa e ajudar algumas pessoas que tinham que fazer... Sei lá... Requerimentos ou coisas assim... E não faziam a mínima ideia de como os fazer. É triste! O SEF não funciona nada bem... É horrível! É nestes momentos que... Sou imigrante... Claro que sou, né? Olha, sou espanhola e realmente é diferente... Ser do sítio onde nasceste é diferente... É mais injusto! Porque os direitos deviam ser iguais, tanto faz ser da Guiné, ou ser da Espanha, ou ser do Brasil... Mas não é! De fato não é! Não sei dizer se me sinto imigrante ou não! Imigrante é estar fora do teu sítio! Então, eu vou à Embaixada e</p>

		vou ao Consulado... (Elena)
	Colegas de Trabalho	<p>- Não posso reclamar muito, porque como te disse, sempre tive muita ajuda... Tive no meu percurso colegas de trabalho de viraram meus amigos e meus anjinhos! (risos) Sempre estiveram disponíveis pra me ajudar no que fosse preciso... Fui muito bem acolhida... (Luzia)</p> <p>- E com os meus colegas de trabalho também não. Tive em muitas escolas e fui muito bem recebida e apoiada e não. Por acaso encontrei colegas espetaculares! Não me posso queixar! E já percorri 4 escolas? Uma, duas, três, quatro... cinco escolas! (Florina)</p> <p>- E havia uma outra professora da escola que era a Julieta Lopes, com quem eu aprendi imenso e uma terceira que é a Margarida Faria, com quem eu também aprendi imensa coisa aqui em Portugal e que eu não podia ter aprendido na Bélgica, porque elas já tinham uma bagagem, enquanto nós na Bélgica éramos um grupo novo, que tava a começar, né? Então com estas duas amigas, eram as duas do Movimento, estão as duas há muito tempo reformadas, aprendi imenso! A Margarida era aquela que tinha levado os computadores pra sala... E a Julieta tinha uma abordagem muito, muito, muito aberta do currículo. Ela basicamente, era quase a escola do trabalho, em que a gente vê qual é o projeto, não com aquelas coisas normatizadas dos artesãos e... Era muito mais de agregar as coisas em função de projetos que estavam a surgir. E pronto, a gente começou a trabalhar os três juntos... (Jacques)</p>

Quadro 5 - Diferenças entre os contextos escolares		
Continuidade/Descontinuidade Pedagógica	Pontos fracos e fortes	<p>- Acho até melhor do jeito que era lá... Porque ter a mesma turma durante 4 anos tem coisas boas... Mas ao mesmo tempo... Todos temos pontos fracos, né? O meu aqui em Portugal, por exemplo, é o Estudo do Meio... Não quer dizer que eu não cumpra as coisas como deve ser, sabe? Mas se eu tivesse que destacar um dos pontos seria esse... E aí olha só, os meus alunos também ficam com esse ponto fraco... Se calhar, se tivessem outra professora</p>

		<p>nesses quatro anos, não o teriam... Tenho colegas que assumem que o ponto fraco é matemática... Imagina! Então os miúdos ficam 4 anos com quem tem ponto fraco em matemática... Pra além disso... os programas estão sempre a mudar... E quando um professor acaba uma turma de 4º ano, tem que rever tudo pra voltar a pegar numa de 1º! São anos muito diferentes... Sei que tem o ponto positivo de continuidade, né? Mas há que considerar os negativos também! E pra mim é negativo... Lá na escola por exemplo, tivemos um caso em que uma das professoras não ia muito à bola com uma das alunas, é comum, né? Nem sempre gostamos de todos, não podemos é demonstrar... Agora, imagina, os alunos também podem não gostar muito da gente... E levar com a gente 4 anos? Coitados! É até castigo! (risos) (Luzia)</p> <p>Isso é que eu acho que falha... Que falha não... Que é diferente! E realmente acho que na Espanha o 1º ciclo, os alunos estão mais preparados... Porque estão habituados... Não estão só com a sua professorinha... Como se fossem os seus filhos! Não é? Não sei... Acho que crescem mais! Em valores também... Mais independentes e... Não sei... Acho que é a maior diferença... (Elena)</p> <p>A maior diferença é no primeiro ciclo... Que cá é monodocência, tirando as AEC, né? E lá não é... Lá no primeiro ciclo... Pronto, digo o primeiro ciclo, mas é primária, porque é do 1º ao 6º ano. Tens o professor principal... Que é o que dá Português, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais... Não sei se agora se chama assim o Estudo do Meio... E depois o professor, por exemplo, de música, não é? Tem, como se fosse uma direção de turma, onde dá essas áreas e depois a música ao resto da escola! Professor de Educação Física, a mesma coisa... Como diretor de turma, de outro ano e dá Educação Física ao resto da escola... Então, ao não ser monodocência... É muito diferente daqui! Porque mesmo as AEC, que são professores diferentes... Acho que poderiam ter crescido as AEC, desde o início, para o caminho de Espanha, não é? No sentido que sejam... De formar estes professores e que tenham também uma turma e que... Pronto, não sei! Podia ter ido por outro caminho... Porque de fato... As AEC é um bocado ... Continua a ser... Recibos Verdes, não há base salarial... Ao contrário, vai pra trás! Olha, não faz sentido, porque são áreas que são muito importantes! E a base é o primeiro ciclo! O primeiro ciclo, primário, né? Do 1º ao 6º ano... E acho que em Espanha, neste sentido, corre melhor... Porque mesmo o professor que seja, vá o tutor... Como dá outras áreas, tem sempre a cabeça mais aberta! Não sei... Não estou a dizer, não</p>
--	--	--

		<p>quero dizer mal, não é? Mas por exemplo, um professor de música, se calhar... Vai também fazer com que estas crianças interiorizem valores de outro tipo.. Não só língua espanhola, português... Matemática, Estudo do Meio ... Então, como são áreas mais artísticas, vá... Ou mais dinâmicas... Os valores são diferentes! (Elena)</p> <p>- E também percebi, que o problema... Olha, se há uma coisa que o governo podia aprender agora é que é muito mais barato prolongar a escola primária em monodocência durante mais dois anos... Há razões pedagógicas para fazer, que são mais do que estudadas, que são mais que publicadas em todos os estudos PISA, seja o que for... Mostram que há uma forte correlação entre a equidade dos resultados e a monodocência durante mais tempo, mas aqui em Portugal, o que eu percebi é que como no tempo do fascismo havia uma escola só de 3 anos e depois de 4 anos... Depois começava a escola que era a pré-elite, né? Que era o II Ciclo, que é aquela coisa que não existe em parte mais nenhuma do mundo, só existe em Portugal! Então este II Ciclo, que depois leva para o III Ciclo, que depois leva para o secundário... Ao mesmo tempo é também a elite que se impõe, né? Vai afunilando fortemente. E o II Ciclo já tem um cheirinho aos futuros doutores, né? Portanto isso já é... E o que eu percebi é que logo a seguir ao 25 de abril, houve tentativas, com o Rui Grácio, de prolongar, como no resto da Europa e como já tinha sido em Portugal na altura da 1ª República, em que havia uma escola primária de 6 anos, de repor isso, né? Fazer com que se acompanhasse... E o que eu percebi é que na altura a oposição veio do Sindicato dos Professores, porque não era só uma perda de postos de trabalho, né? Na altura não havia crise quanto a isso, porque com a generalização da escola de massas, até havia professores, faltavam professores... Mas era sobretudo uma perda de estatuto, né? Deixar de ser professor de disciplina para ser professor mestre-escola, né? Era esta a crise, né? Digo eu! Quer dizer, eu tenho a convicção de que isto é o que jogou aqui... Ora bem, na altura, eu estava com um terceiro ano, depois eu ia para o quarto ano, portanto eu tinha alguma possibilidade...(Jacques)</p> <p>-Ah, comparar o sistema português com o santomense é covardia! (risos) São tantas coisas... Começa por aqui um professor conseguir acompanhar a mesma turma durante os 4 anos... (Aurea)</p>
--	--	---

Níveis de exigência	<p>Maior preocupação dos pais portugueses</p>	<p>- Mas sabe, isso é estranho e se calhar derruba essa minha “teoria”... (risos) No Brasil não via os pais preocupados que os filhos tivessem explicações... Aqui parece normal! Não é toda gente que tem, mas vejo meus alunos que estão no 2º ciclo... Alguns tem explicações de matemática! Acho que aqui é mais puxado, sabe? Vejo muito mais os pais procurarem explicações pros filhos não repetirem de ano, enquanto no Brasil não é preciso... Basta os alunos se esforçarem um bocado que não vão repetir... Aqui não! Eu não conheço bem o currículo do 2º ciclo, mas acho que deve ser mais puxado... É outra diferença! (Luzia)</p> <p>- Na altura, eu penso que, na escola privada senti os pais muito mais críticos e os alunos muito mais interessados, naquela altura, né? E senti, na escola pública, os miúdos extremamente críticos ao professor e os pais a deixar o professor, desde que não houvesse problemas, né? Portanto, aí havia uma grande diferença, era quase assimétrica. (Jacques)</p> <p>- Os pais aqui vêem a educação como algo importante! Aliás, não sei se são os pais... Mas a verdade é que toda gente sabe que é importante estudar... Não sei nos outros ciclos... Mas o primeiro ciclo é básico, né? E em São Tomé... São poucos os pais que vêem a escola como algo importante, sabe? O que importa são outras coisas... (Aurea)</p>
	<p>Menor nível de exigência em Portugal</p>	<p>Sim, aqui. Mesmo a nível de faculdade... Acompanhei pouco, porque estava dispensado das aulas, porque estava a trabalhar, mas quando tinha a possibilidade de ir para as aulas era tudo muito fácil, fazer pesquisas de outras fontes... Eram casos episódicos que que se centrasse na informação que se estava passar na sala de aula... (Apostol)</p> <p>- No desenrolar do percuso, agora olhando para trás e comparando a forma como o ensino é organizado, o sistema búlgaro e o sistema português, aliás, conheço de 92, então tenho uma visão muito superficial... Mas é bastante diferente, a motivação ali era bastante diferente... Indisciplina era coisa que não existia, eram casos pontuais.. não tinha a dimensão que atinge aqui em Portugal. Aliás, um aluno para ser retido, além das notas também tinha o comportamento! Eram as duas vertentes da sua formação. Se o comportamento estava por baixo do regular, já era uma coisa gravíssima.</p>

		<p>(Apostol)</p> <p>- Aliás, o ensino generalizado é menos rígido... (Apostol)</p> <p>- Por exemplo, a escola... na escola do Magistério, e mesmo depois na Escola Superior de Educação, no geral... não estou a dizer que não há exceções... Eu percebi que... por exemplo, não há Pedagogia! Há muita pouca didática das disciplinas... não há um trabalho de preparação, quer dizer, estou a falar do período em que eu cheguei... porque depois, neste momento há alguma esperança, mas neste momento quem se forma não vai para o ensino porque não há trabalho! Mas portanto, havia de fato, uma série de coisas que eram muito diferentes em termos de exigência... (Jacques)</p>
Organização Curricular	<p>Maior carga horária para os alunos portugueses</p>	<p>- As diferenças são muitas... Desde a carga horária... Que aqui os alunos passam o dia todo na escola, até acho exagero... E no Brasil isso ainda não é para todos... Até onde sei existem alguns lugares que já implementaram escolas a tempo inteiro... Mas será um processo demorado... (Luzia)</p> <p>- Primeiro o horário, o horário era completamente diferente. Lá começa-se às 8hrs. Das 8hrs às 12hrs. Mais nada! Ao meio-dia toda gente está livre. Eu estou livre, as crianças estão livres... Outra maneira de ver as coisas, muito mais sossegada, as pessoas muito mais... ERA! Hoje em dia não sei como aquilo está! Nem quero saber, me disseram que piorou tudo, por isso nem quero saber! Quero ficar com a minha idéia antiga, do 'bem-bom', em que tínhamos 50 minutos de aula e 10 de recreio e fazia uma hora, tas a ver? 50 com 10, 50 com 10... Tinha 4 aulas, diariamente... Mais nada! (Florina)</p> <p>- E aqui tem uma estrutura! Acho que é até exagerada! As crianças hoje passam o dia inteiro na escola! É demais! Não brincam... em São Tomé é menos tempo! Acho que tinha de ter um equilíbrio! (risos) Aqui os alunos passam muito tempo... É como se fosse o trabalho deles... (Aurea)</p>
	<p>Escolas sobrelotadas no país de origem</p>	<p>- Porque aqui enquanto fecham escolas por falta de alunos lá precisam construir muitas escolas! Imagina, a escola onde eu trabalhava por exemplo... Tinha 3 turnos, ou seja, a sala que eu usava de manhã, era usada por outras duas professoras depois de mim... Todas as salas estavam ocupadas... Pra</p>

		<p>ser a tempo inteiro teriam de abrir mais duas escolas! Vai demorar... Se chegar a existir, né? (Luzia)</p> <p>- E em São Tomé também não dava para ser como aqui! Imagina, eu entendo a reclamação dos professores aqui pelo número de alunos em sala... O Governo aumentou agora para 25, não foi? Mas imagina... Em São Tomé temos, as vezes, 50 alunos na mesma sala! 50! É a loucura! (risos) (Aurea)</p> <p>- Lembro que quando comecei, quando tive a lista da minha primeira turma... Eu estava radiante, né? E quando vi a lista pensei: "Falta cá gente! Porque só tenho estes?" (risos) Sempre tive mais de 40 alunos em sala e ver aquela lista com 20 alunos... Metade! (Aurea)</p>
	Organização do tempo letivo em Portugal	<p>- Depois, eu sou sincera, gosto muito mais da organização diária das aulas cá em Portugal do que lá! Acho muito estressante, tanto pra mim como professora, como para os alunos, aqueles 50 minutos mais o recreio, percebes? Aquilo é muito chato, porque nós saíamos, por exemplo... No primeiro ano, 50 minutos de leitura, 50 minutos de escrita, 50 minutos de matemática, 50 minutos de expressões... Dou-te um exemplo, horário diário. Era tudo tão limitado. Tás a perceber? Que uma pessoa estava sempre a olhar para o relógio e: "Não há tempo!". Porque existem muitas coisas que acontecem durante a aula! Tu planeias uma aula, mas nem sempre o tempo dá pra tudo! Enquanto eu acho que cá em Portugal é muito bom o horário que há... Estou a dar aulas na escola Romena, dou-te um exemplo, portanto, aos sábados, tenho um horário das 9 às 16hrs e eu tive um segundo ano, este ano, e o padre que é o mentor da nossa escola perguntou-me: "Então, como fazemos o horário?". E eu disse-lhe logo, como cá em Portugal! "Nem pense em fazer o horário como lá na Romênia!". É um estresse. E não dá pra nada! 50 minutos, por vezes, não dá pra nada! Por isso, é assim... (Florina)</p> <p>- Para mim, o que foi complicado na adaptação é saber que aqui em Portugal só tinha 4 anos para a escola primária, que é muito pouco tempo! (Jacques)</p>



	Mudanças frequentes na organização curricular em Portugal	- Aqui, mesmo em nível de organização, as mudanças quase diárias, de alguns anos, dos últimos dois anos, criou uma instabilidade e incerteza que dificultam o próprio processo de planeamento. Mudanças curriculares, isso se torna, mesmo para os docentes, imagino como é para os pais, imagino porque eu sei também como pai! E para os alunos... Temos exames, não temos exames... (Jacques)
	Método de ensino	<p>- Depois o que me assustou imenso foi... aqui discutia-se ainda se podia ou não utilizar material concretizante na... para a matemática, por exemplo... Enquanto que, dentro do meio do movimento onde eu me integrei, isto era mais do que assumido! A gente utilizava materiais... e isto era uma coisa que eu, na minha formação inicial na Bélgica... quer dizer, utilizar material multi-básico, material de blocos lógicos, os blocos lógicos ou o equivalente, porque os blocos lógicos ainda não eram tão divulgados na altura... mas sobretudo o multi-básico era uma coisa que quase que fazia parte do currículo! Era uma coisa que nem se questionava... (Jacques)</p> <p>- Outra coisa que era muito diferente, era que, no geral, nas escolas, ensinava-se as letras, sendo que na Florennes, desde a segunda guerra mundial, tinha-se uma abordagem global para a aprendizagem da leitura... um pouco descendente da linha da Escola Nova, que influenciou o programa de 36 da Florennes. E aqui, não havia, quer dizer, havia um projeto de programa, que dava uma liberdade imensa para quem quisesse ou para quem pudesse agarrar naquilo... (Jacques)</p> <p>- Porque, confesso que depois, na minha abordagem de trabalho na escola, sou, provavelmente, um pouco mais, ou dito de outra maneira... Menos preocupado com o preenchimento à priori do currículo, né? O Sérgio também fala disso, que o que a gente faz é interpretar o currículo e fazer a leitura do currículo à posterior, né? Junto com as crianças... Eu levei isso sempre muito a letra, portanto, tanto na Bélgica, naquela fase em que eu estava na escola, como aqui na Voz do Operário, senti que eu tinha uma autonomia muito grande para poder discutir com os miúdos as coisas que a gente queria fazer e depois a partir daí... (Jacques)</p> <p>- Ah! Depois, entretanto, comecei a perceber que o que eu tinha feito na</p>

		<p>Bélgica também dava pra ser feito em Portugal, não havia problema. E na altura nem havia impedimento curricular. Tínhamos, como lhe disse, era primeiro um livro verde, depois um livro laranja, que era assim que chamávamos o currículo, isso em 89, que foi o ano que eu comecei a trabalhar na Voz do Operário, que foi feita a Lei de Bases do Ensino aqui em Portugal e só em função da Lei de Bases que começou-se a fazer a organização do ensino. E o currículo surge, portanto, o currículo organizado por conteúdos surge em 91 e depois o currículo organizado por competências só surge em 2001. E é este que foi revogado agora, por este governo retrógrado. (...) Então, eu tive na Voz do Operário da Ajuda até ter uma proposta para ir trabalhar no desenvolvimento local. Mas entretanto, o que eu fiz foi, eu vi que era possível fazer projeto com os miúdos do 3º e 4º ano, fiz um 1º ano, em que eu trabalhei só a partir das coisas que eles contavam, então o processo de iniciação da leitura e da escrita foi meramente a partir das coisas que eles traziam, foram todos leitores-escretores antes do carnaval... Portanto, eu percebi que não é por estar em um outro país ou falar outra língua, que o que a gente fazia na Bélgica, por norma, era aquela obrigação de utilizar o método global, como se chamava na altura, aqui. Quer dizer, que era uma proposta da Escola Moderna, que era perfeitamente exequível e funcionava, era provado que era possível fazer. Fui então trabalhar com desenvolvimento local e fui trabalhar com Formação de Professores, a partir da minha experiência na Voz do Operário da Ajuda... Olha, já enquanto eu estava lá, havia colegas na minha sala e até havia coisas engraçadas...(Jacques)</p>
Integração de crianças NEE / Escolas Especiais	Dificuldades na inclusão de crianças NEE nas escolas portuguesas	<p>Lá não há nada disso, portanto as crianças que são diagnosticadas com qualquer deficiência, com qualquer distúrbio, com qualquer dificuldade... É feito um relatório, os médicos fazem o diagnóstico deles e há escolas especiais para eles. Percebes? Nada de inclusão! Isto é muito bonito, a palavra é muito linda, mas não serve pra nada! Nem pra eles e muito menos pra nós! Mas as prejudicadas são as crianças... Sabes porque? Porque estão cá integradas, tudo bem... Estão juntos dos outros... Só que... Ah é que é pra eles não se sentirem diferenciados... Sentem-se! Porque eles vêm logo que não estão a fazer o trabalho que os outros estão a fazer... que têm mais professores do que os outros, que as provas deles são diferentes... É tudo diferente. Então não se sentem diferenciadas? Sentem-se! Depois outra coisa que eu acho do outro mundo, não entendo... E acho que nunca vou entender... Por que que uma criança com necessidades educativas especiais, que tem um currículo</p>

		<p>próprio, que tem de ser seguido, durante o ano todo... por mim, pela professora de Educação Especial... E chega no final do 4º ano e ninguém respeita isso nos exames! Então eu tenho crianças que lêem 5 palavras, ou 6... Porque não conseguem mais... Eu não sou capaz de fazer mais por elas! A professora de Educação Especial também não consegue... Portanto esta criança precisa de outra coisa... Entendes? Precisa de outra escola, de outros técnicos, de outros métodos... Coisas que nós aqui não temos! Percebes? E chegam a fazer um exame tal e qual aos outros que vão para a olimpiada de Matemática! Isto é o cúmulo! Não entendem... Por que que uma pessoa pede um currículo próprio e pede aos professores para seguir este currículo durante o ano todo... Fazer provas, trabalho e diários... Tudo relacionado e de acordo com o currículo para quando chega no 4º ano ninguém respeita aquilo! Como se fosse uma criança, entre aspas, “normal”. Percebes? Lá na Romênia há escolas especiais. Eu já tive um menino assim, foi encaminhado pra lá e eu disse a mãe: “Eu não consigo colocar o seu menino a ler e a escrever... Não consigo, não sei o que que se passa... Mas qualquer coisa não está bem com ele...”. A mãe primeiro não aceitou, sabes como é... Aquele impacto: “Meu filho? Não pode ser...”. Mas eu disse: “Desculpe lá, mas eu não consigo...”. E dei-lhe os motivos todos e expliquei o que fazia, que não sabia o que se passava e que não tinha capacidades... E ela levou ele ao médico, ele foi diagnosticado, já não me lembro com o que... Foi inserido na tal escola e a mãe no final do ano letivo disse-me assim: “Oh professora, o meu filho sabe ler e escrever!” E eu disse: “Tá a ver?”. Eu não era capaz! Percebes? Não era de todo... Portanto, há técnicos especializados para cada deficiência, para cada distúrbio, há! Então estas crianças têm de estar lá! Junto destes técnicos... Não é de mim! Entendes? Por isso eles não beneficiam de nada... Como eu tenho estes meninos... Menino que está cá há 4 anos, eu só peguei nele este ano... Eu já disse à mãe: “Vai ao médico...Vá ao médico de família, peça uma consulta de desenvolvimento, faça os exames todos, porque o seu filho tem que ter algum problema cognitivo...”. Não é possível uma criança estar 4 anos na escola e saber ler 5 palavras! Portanto, há qualquer coisa grave, que nem eu, nem a professora de Educação Especial somos capazes de tratar... Para que ele consiga ler e escrever... Nem fala de faculdade... Percebes? Por isso há muitas coisas cá em Portugal que não estão bem pensadas... Infelizmente... (Florina)</p> <p>- Sabe, tive uma grande dificuldade aqui... Mas que foi bom, que me ajudou a crescer como professora... Em São Tomé não temos educação especial... O</p>
--	--	--

		<p>governo diz que tem, mas não tem... É mais uma daquelas mentiras políticas! E pronto... Aqui em Portugal os alunos NEE estão inseridos na turma normalmente, né? E eu acho bem que estejam... Mas foi muito difícil, porque em São Tomé é horrível... É como se estes alunos não existissem... Primeiro porque muitas vezes nem são diagnosticados, né? Nem se sabe o que os miúdos têm! Vamos dizer que o ensino é inclusivo, porque temos muitos miúdos NEE na sala, mas ninguém sabe! Então... Não há suporte para trabalhar com estes miúdos... E aqui há! Podia ser melhor? Sempre pode! Mas ao comparar com São Tomé...(Aurea)</p>
Relação Professor-Aluno	Diferenças na informalidade e na expressão da afetividade	<p>-Eu sou a professora que mais “mimos” dá aos alunos! (risos) As minhas colegas também são carinhosas, mas de outra maneira, entende? Eu dou muitos abraços e beijinhos! (risos) (Luzia)</p> <p>- A relação professor-aluno, por exemplo... É muito estranho o que vou dizer (risos), nem sei se é possível, mas eles são muito mais distantes dos alunos e ao mesmo tempo muito próximos! (risos) Vou tentar explicar melhor...(risos) A distância é dessa formalidade, que eu acho demasiada, na relações.. Imagina... No Brasil somos informais até demais, temos que tomar cuidado para os alunos não chamarem as auxiliares de tia! (risos) Enquanto aqui... o aluno não pode, na maioria dos casos, tratar a professora por tu! Como se isso fizesse diferença no respeito que ele tem pela professora... Pra mim não significa nada! As pessoas aqui passam 4 anos com os mesmos miúdos... O que estabelece uma relação muito forte, por isso a proximidade... É muito mais evidente a influência que temos neles... As meninas começam até a se vestir como as professoras! (risos) Ficamos sabendo da vida da família toda! Recebemos presentes no Natal, no aniversário... E os coitados não nos podem tratar por tu? Pra mim é um bocado ridículo... (Luzia)</p> <p>- Até tive um problema por causa disso... Acho que foi o único problema que tive com uma colega de trabalho... Ela meio que ridicularizou essa minha postura com os alunos... Tive um problema de indisciplina uma vez... Quem não tem problemas com indisciplina? E ela fez um comentário do tipo “também tratam-te por tu...” Na altura fiquei mesmo chateada... É difícil entender esta lógica! Como assim, você dá seu telefone pessoal pros pais, convive 4 anos com aqueles miúdos... E o tu é um problema? (risos) Desde quando a indisciplina tem a ver com isso? Não é porque meus alunos me tratam por tu</p>

		<p>que não respeitem a minha autoridade... (Luzia)</p> <p>- Não! Acho que pela minha maneira de ser. E tentar impor sempre a minha maneira de trabalhar de lá. Com o meu regime do Leste! (risos) Mesmo com os alunos do ensino público, antes de entrar para a direção, havia muitos alunos difíceis. E começavam as aulas, formação em duas filas, e a responsável de turma... (Apostol)</p> <p>- É um bocado diferente da Espanha... Pra já, porque a relação... Em Portugal as pessoas são mais formais! Não é? Um professor fala com um pai e trata na terceira pessoa! Não é? Na Espanha não! Na Espanha trata-se tudo por tu! Logo aí parece mais próximo! Eu... Custa-me muito tratar na terceira pessoa... A toda gente! Então, as vezes, quando falo com algum pai... Quando... Eu falo com um pai e se calhar no início tento pela terceira pessoa, mas depois fujo e trato por tu! Pronto! E automaticamente os pais, acho que até levam bem! Percebem também que eu sou espanhola e que é assim que eu trato... E eles até mudam então... E começam a me tratar também por tu... E automaticamente a relação torna-se outra! Torna-se mais... Não sei, mais próxima, mais forte... como de mais confiança, não é? Sempre com respeito, mas... Então acho que sim, que uma das diferenças entre a Espanha e cá é mais que a língua, mas o fato de utilizar a língua assim faz com que as pessoas sejam mais próximas ou não... É uma questão de atitude, não é? (Elena)</p> <p>- Olha, o que eu vi, por exemplo, que aqui, embora digam que não, batem muito mais nos miúdos do que na Bélgica. Da minha vigência, quer dizer, o que eu percebi, as vezes, nas conversas com os meus pais, é que o que eu via acontecer aqui era o que meu pai contava que acontecia quando ele era criança, foi controlado antes. Eu não tenho a certeza, que por ser proibido por lei, neste momento, não continue a acontecer. Não estou tanto tempo na sala de aula, como eu estava quando trabalhava na escola, mas não me parece que mudou muito. (Jacques)</p> <p>- Uma coisa que estranhei... E acho que é a única coisa que não sei se em São Tomé é melhor... Mas eu acho que tem mais resultado... Por isso ainda mantenho... Aqui na relação professor-aluno há uma formalidade... Também acho que reflete o povo, né? Os portugueses são muito mais formais! E isso</p>
--	--	--

		<p>se reflete na sala de aula! (Aurea)</p> <p>- Eu gosto de ter uma maior proximidade com os meus alunos... Acho que nisso sou bastante diferente das minhas colegas portuguesas! (Aurea)</p>
Escola e Sociedade	Escola como Ascensão social	<p>- Ah, tem muitas diferenças, né? Pode ser do contexto onde eu trabalho. Trabalho no que chamam aqui de bairro social... No Brasil eu também dava aula na periferia... Mas sabe, no Brasil eu sentia que apesar dos pais não terem estudo, eles viam no estudo uma forma dos filhos subirem de vida, sabe? Aqui eu não vejo muito isso... Falo mesmo do discurso dos pais... Eu não posso reclamar dos pais, eles são muito presentes... (Luzia)</p> <p>- E tem até um ou outro que diz que quer que o filho estude pra não ter que limpar chão... Mas a faculdade por exemplo... Eu via meus alunos no Brasil, queriam ser médicos, advogados... (risos) Profissões que eles sabiam que iam ter que estudar muito... Aqui, pelo menos até agora, não senti isso... Os meninos e os pais pensam: "Vou fazer até o 12º ano!" Eles acham que com o 12º ano eles já vão conseguir bons trabalhos! É assim... Podem conseguir melhor que os pais, né? Mas ainda assim... Tudo bem que hoje em dia o curso superior não é garantia de nada... Mas mesmo assim... Se calhar no Brasil a ascensão social esteve sempre ligada à educação... Posso estar enganada, sabe? Mas é o que sinto as vezes... Por causa das redes sociais, por exemplo... Tenho antigos alunos no facebook... E me dá uma alegria quando vejo que eles estão seguindo com os estudos... Não precisa ser nem faculdade, mas esses cursos profissionalizantes, na área que querem... Como diria uma colega minha, não há mal nenhum em querer ser pedreiro... É uma profissão como outra qualquer, mas porque todos esses meninos querem profissões que não estão relacionadas com o estudo, sabe? Isso é muito triste... É como se fosse um ciclo vicioso... Não quer dizer que no Brasil esse ciclo não aconteça, mas da minha experiência, há mais vontade em seguir estudando... Não sei... Essa é uma diferença que sinto... A relação com o estudo... (Luzia)</p> <p>- Sim, infelizmente sim. (risos). Por exemplo, a mentalidade das pessoas perante a escola. Não tem nada a ver. Ou seja, aqui as pessoas não dão, não generalizo, não digo todas as pessoas... Mas a maioria infelizmente não dão importância à escola. Não dá de todo. A escola muitas vezes é um depósito,</p>

		para por as crianças, para ter alguém que olhe por elas, comidinha... E recreio, e algumas atividades... E saídas... E tá tudo bem! Ninguém se importa se a criança estudou, se aprendeu, se consegue ler e escrever... Não! Passa de ano? Tá tudo bem! Se passa com Satisfaz ou se passa com Muito Bom... tá a andar, não interessa! Isso pra mim faz um bocadinho de confusão! Ainda me faz confusão! Depois de tantos anos de ensinar cá em Portugal! Desde 2006! (Florina)
	<p>Maior valorização do trabalho escolar no País de origem</p>	<p>-Portanto faz-me muita confusão, porque lá na Romênia não é assim. A mentalidade é totalmente diferente. Ou seja, a criança quando entra no 1º ano para a escola, sabe que vai pra lá para estudar! E ponto final. O trabalho dela vai ser como os pais dela têm o seu trabalho. Este é o trabalho dela. E é a sua responsabilidade e é cumprir e dar o melhor. E é sair de lá com bons resultados, não é sair de qualquer maneira. Portanto eu ia lá, pegava nas crianças e levava para sala e ouvia os pais a dizer: “Presta atenção à professora! Porque se tu chegares a casa e não souberes fazer os TPC é porque tu não estiveste com atenção! Não é porque a professora não ensinou, ela está lá para ensinar, se tu não sabes a culpa é tua!”. (Florina)</p>
	<p>Desculpabilização do aluno em Portugal</p>	<p>-A mentalidade é completamente diferente! Enquanto aqui não... “Ai, coitadito do menino...”. A professora que está errada em tudo, a professora que está a fazer mal, a professora que... Entendes? Então a mentalidade é completamente diferente. Infelizmente! E as crianças sentem isso. Porque uma criança cujo os pais em casa estão interessados e perguntam e vão ver o que os filhos fizeram ou não fizeram, se precisam de ajuda, de preocupam em saber o que entenderam e o que não entenderam... E outro pai que chega a casa e não liga nenhuma! Nem quer saber se estudou, se não estudou, se aprendeu ou se não aprendeu, se tem alguma coisa pra fazer, como é que correu o dia... A criança sente logo! Se ninguém se importar comigo, se ninguém se importa se eu estudei ou não estudei, se fiz ou não fiz alguma coisa... Por que eu hei de me importar? Também não se importa! Deixa andar... Percebes? Lá não há isso! Lá a proporção é ao contrário. É ao contrário de cá. Ou seja, lá a maioria importa-se. Importava-se. Não sei hoje em dia, né? E havia muito pouca gente desligada da escola. Enquanto aqui... Não sei explicar... Realmente não sei qual é o motivo. (Florina)</p>

	<p>Maior analfabetismo em Portugal/</p>	<p>-Agora, verdade seja dita. Lá na Romênia não há tantas pessoas como cá que não sabem ler e escrever... Lá o ensino básico já era obrigatório. Foi obrigatório por muitos anos, percebes? Por isso, como foi obrigatório, toda gente teve a oportunidade de ler e escrever. E foi obrigatório e gratuito. Por isso lá não há pessoas analfabetas como há cá. E isso por acaso para mim foi um choque! Quando cheguei e vi isto fiquei... O meu avô, que Deus o tenha, que faleceu já há muitos anos atrás, já com 80 e tal anos, lembro-me que com a idade que ele tinha, sabia a tabuada de cor e salteada! Um exemplo! Coisa que aqui não acontece! O meu avô que nasceu e viveu numa aldeia, lá, esquecida no meio da montanha! Percebes a diferença? E há quantos anos atrás... Para não falar em ler e escrever que... Que é básico! Por isso é uma diferença muito grande, infelizmente. (Florina)</p>
	<p>Pessimismo/Comodismo português</p>	<p>Uma coisa que não me identifico nada... É quando nas escolas, por exemplo, dizem: “tem que ser...”. Eu fico revoltada! “Mas tem que ser porque?”. Isto do “tem que ser”, não é assim! Tu podes mudar as coisas e não é “tem que ser”... então é uma coisa, mas não é por ser espanhola... Não sei... Acho que é um bocado... A mentalidade do português, porque “Ah, tem de ser...”. Mais negativo! E não acho que tenha que ser, né? (risos) Está nas tuas mãos mudar, né? Faz alguma coisa! Mas não é diretamente por ser espanhola... (Elena)</p>
	<p>Projecto Pedagógico</p>	<p>E isto é que eu não pude prever... 20 anos depois, na Bélgica, não só há 80 e poucas escolas que tem essa mesma matriz, portanto, que se encontram entre elas, mas também toda a organização escolar deles é um modelo, neste momento, portanto, os professores são contratados nas escolas, diretamente, em função do projeto pedagógico. Tô a encurtar um bocadinho... mas é mais ou menos essa a idéia. Tem de se tomar em conta, de certa forma, a legislação para os professores que estão em cada um destes setores, mas dá uma certa liberdade da escola para depois agregar os seus projetos os professores que têm o que é preciso... Eu diria que, se eu soubesse como que os dois países evoluíram, talvez não teríamos saído. Portanto, penso que pedagogicamente, neste momento a Florennes é muito mais interessante do que Portugal. Então, sobretudo, com este governo agora que é um desastre a todos os níveis no que tem a ver com educação, não tem nenhuma idéia,</p>



		<p>digamos, de continuidade, só tem idéias... Eu estou a fazer neste momento uma Revisão de Literatura sobre as coisas da escola no século XVI, XVII e XVIII... e parece que estamos outra vez naquela escola! Tudo normalizado, organizado... e é uma escola de elite, né? Pronto! (Jacques)</p>
<p>Infra-estrutura e Recursos Tecnológicos</p>	<p>Mais recursos tecnológicos nas escolas portuguesas</p>	<p>Sabe, pode parecer estranho o que digo sobre o valor da educação... Ainda mais quando falamos de escolas com melhor infra-estrutura, porque as daqui tem melhor infra-estrutura do que as do Brasil, pelo menos as que eu trabalhei... Imagina, na escola onde eu trabalhava no Brasil ainda estavam a montar um laboratório de informática... Quadro Interativo? Nem sabia o que era isso... Projetor na sala? Imagina... Nem na faculdade eu tinha projetor na sala de aula! E aqui essas coisas existem! Temos uma sala só nossa com um projetor a disposição... Não quer dizer que os professores usem, né? (risos) Mas sabe, esses recursos estão disponíveis... O investimento parece maior... (Luzia)</p> <p>- Diria que o Brasil, em alguns aspectos, pelo menos o Brasil que eu trabalhei, ainda está engatinhando perto de Portugal... Sei que já existem escolas mais bem equipadas, mas ainda assim... Vê? (Luzia)</p> <p>- Sim... O que mudou muito, na minha situação, foi por exemplo o lado das TIC. Lá na Romênia, quando saí de lá, pra já pouca gente tinha computador e pouco se falava no assunto... E pouca gente usava e... E eu aprendi a trabalhar com o computador aqui na faculdade! Vê lá! Portanto pra mim foi novidade, tudo! Aprendi tudo! (risos) Adorei! E foi uma mais valia para mim... Porque hoje em dia eu consigo fazer coisas fabulosas no computador, pra eles, como material didático, pra mim, como profissional... Provavelmente lá também conseguiria fazer, porque as coisas também avançaram muito e há muitos informáticos lá espetaculares.. Mas o que eu senti, o que eu aprendi realmente aqui, foi isso. Foi este lado, das novas tecnologias... Acho que consegui progredir muito na minha profissão por causa disso. (Florina)</p> <p>- Sobretudo, porque foi uma altura em que começou a utilizar os computadores em sala de aula. E isso foi uma coisa interessante, porque aqui já se utilizava os computadores nas salas de aula, os professores queriam apostar nesse projeto, enquanto que na Bélgica e na Holanda estava-se a</p>

		<p>discutir se era benéfico ou não ter computadores na sala de aula (Jacques)</p> <p>- Sem falarmos da estrutura em si, né? Das salas, dos computadores... Monique, você esteve em São Tomé... Em Ribeira Afonso só há pouco tempo que a escola passou a ter casas de banho... Não temos biblioteca, quem dirá computadores! (Aurea)</p> <p>- E ai me faz muita confusão! As coisas são mesmo engraçadas... Quando temos parece que não damos mesmo valor... Vejo minhas colegas de trabalho ignorarem o ginásio que têm, a biblioteca, a sala de TIC, os laboratórios... Eu uso tudo! (risos) (Aurea)</p> <p>- Porque assim, durante o horário letivo, todas temos horário para o laboratório, para a ginástica, pra tudo... E ninguém obedece muito... Eu uso sempre! São tantos os recursos! Há que aproveitar! (Aurea)</p>
Carreira Docente	Salário	<p>- Mesmo o salário! O salário de um professor aqui é bem melhor que no Brasil! (Luzia)</p> <p>- É que... Descobri que o que a gente ganhava era muito menos do que na Bélgica... Eu aprendi a dobrar fraldas e a por fraldas de pano, porque não tínhamos dinheiro para comprar as fraldas descartáveis que comprávamos na Bélgica... (Jacques)</p> <p>- Como eu já disse, o salário em São Tomé era péssimo, eu não podia fazer, como faço aqui... De me dar ao luxo de ter só um trabalho! Eu para além de dar aulas eu fazia outras coisas... Até motoqueira fui! Andava de um lado pro outro... Era muito complicado... Porque tinha aulas de manhã, depois fazia de motoqueira e tinha 50 cadernos para corrigir! (Aurea)</p>
	Reforma	Porque na Bélgica a reforma é mais cedo do que aqui. (Apostol)
Colocação de professores	Maior estabilidade no país de origem	- Porque lá não... Lá o ensino não é assim... A colocação dos professores não é assim. Eu lá acabei o curso, recebi uma colocação do governo e fiquei lá 10 anos! Ninguém me tirou de lá! Entendes? Portanto há uma estabilidade que

		<p>aqui não há! Pra mim os concursos cá e a iniciação na carreira cá, foi uma confusão! Percebes? Foi um choque! Mas o que que é isso? Concurso todos os anos, mas por quê? Se quero cá permanecer, porque eu tenho que concorrer novamente? Isso a mim me faz confusão! Eu acho que deveria entrar em concurso somente as pessoas que quisessem mudar de sítio! Ou, caso não haja vagas naquela escola, não é? Concorrer pra outra onde há vagas! Agora, entrar toda a gente em concurso só por entrar... Não faz sentido, ao meu entender... Percebes? E lá na Romênia não é isso... Eu, depois de estar 10 anos naquela escola, saí daquela escola porque eu quis! Percebes? Porque quis entrar em outra escola, porque ficava mais perto da minha casa e porque queria ajudar a inspetora, que tinha entrado uma inspetora de lá e eu ajudava... E como estava a escola e o inspetorado na mesma... No mesmo pátio, por assim dizer, dava-me jeito... Percebes? Sair da escola e entrar no inspetorado e ajudar... Percebes? Foi opção minha! E houve vagas, senão eu teria regressado ao meu lugar. (Florina)</p> <p>- Uma amiga que conheci no centro de emprego do Seixal, que era minha colega lá, morreu... Foi atropelada! Com um bebé de 6 meses... Em setembro... Então pronto, infelizmente tive de completar, na escola onde estou... Então fiquei com o horário completo... Para o ano? Não sei! (risos) Mas pronto... Já estou no Ministério! (Elena)</p> <p>- Pronto, mas tem experiência, mesmo que seja em outra coisa... Fica em primeiro, não é? São pessoas que ficam a frente e realmente vou pra trás como os caranguejos! E pronto... Neste momento, realmente estou a pensar... (Elena)</p> <p>-Uma coisa era certa... Apesar de ganhar pouco trabalho eu sabia que nunca ia me faltar... Diferente daqui, né? Eu neste momento também tive que ir pra outra coisa... Voltei para o ATL... O governo já não torna professores efetivos há quanto tempo? Estou em Portugal há 10 anos... Mas nos últimos dois já não consegui trabalho na sala de aula... E não vejo quando irei conseguir... (Aurea)</p>
	Colocação ligada à área residencial no país de	<p>- Agora aqui não... Aqui é uma confusão tremenda! Tanto mais que lá... país é grande, é verdade, é 3 vezes o tamanho de Portugal. Mas, não tinha sequer o direito, de concorrer, para um área que não pertencia a sua residência! Não</p>

	origem	<p>tinhas o direito de invadir a área do outro! Tás a perceber a diferença? Se eu morava na rua tal eu tinha as escolas a volta, para as quais eu podia concorrer, só! Para a minha área! Da minha residência. Se eu mudasse de residência, aí sim, mudava logo de escola... Entendes? (Florina)</p>
	Sistema de colocação em Portugal confuso	<p>-Aqui pra mim é um bicho de 7 cabeças! O que que é isso? Como é que é? Eu que moro em Lisboa vou pro Porto, mas o que que é isso? Para mim isso... é inaceitável... Até hoje me faz uma confusão! Tanto mais que eu nunca concorri além de Lisboa... nunca pus nada! Não pus! Eu disse, olha se trabalhar eu trabalho, se não eu vou encontrar outras coisas para trabalhar... Agora, ir para o Porto, deixar a minha família... Então eu vim pra cá para criar uma família, estar com a minha família... E agora eu vou pra... Sei lá pra onde? Longe da família... Nem pensar! Por isso o sistema, ao meu entender, tá muito mal feito... Muito mal feito... E por isso é que os professores tem a vida que têm e estão a sofrer, e estão estressados... E não têm vontade de fazer nenhum... E quem sofre com isso são as crianças! Ninguém entende isso! Não sei porque... E isso é que me choca! De lá de cima, do Ministro da Educação, até cá em baixo, ninguém entende que com esse estresse todo que se colocou, pelo qual os professores passam, reflete-se tudo, tudo, tudo... nos alunos! E querem resultados! Não vai haver! Não pode haver... porque o professor já não tem paciência, já não tem vontade, já não tem nada para dar aulas como deve ser! Quem fica prejudicado? É o aluno! Não há resultados e nem vai haver... Percebes? Tudo parte daqui, infelizmente... E é uma pena! Porque estas crianças merecem... Eu este ano tive uma experiência fantástica. Fantástica! Crianças que já tiveram 5 professores e eu dou a 6ª! Ui! E conseguiram resultados que enm eu estava a espera! Entrei com tanto receio... Tanto receio... E correu fantasticamente bem. Se se pode falar em português assim! (risos). Posso dizer que foi... Nenhuma negativa à Matemática nos exames, exceto os NE's que coitados... (Florina)</p> <p>- Embora depois não consigam eles reter a pessoa, né? O diretor, mesmo que goste muito... Não manda nada, não é? Não entendo bem... Não consegue fazer com que tu fiques lá ou... Então, neste sentido... Por isso estou a pensar agora o fato de, se calhar, num colégio... Onde o diretor poderia... Portanto, não sei... ou outra estabilidade ou... O público é cada ano num sítio ou um ano em várias escolas... Não sei! (Elena)</p>

		<p>- No ano a seguir, foi... Regredi... Estava no número 70 e fiquei no 400... Pronto, um bocado estranho, quando você trabalha um horário completo.. Mas pronto, achei estranho, mas lá fui... Isto foi o ano passado... Fui para onde estou este ano, a mesma escola que é em Alcabideche- (Elena)</p> <p>- E realmente percebi que... Pronto... que aquilo... Vou mesmo para trás, não tenho nada a fazer! Mesmo que trabalhe o ano todo, como tenho feito, como contratada... Então, mais anos, menos ano, vai me faltar! Portanto, este ano tive noção disso! Porque antes não tinha pensado nisso... Só via que estava mais para trás... Eu achava estranho, mas não sabia nem o porque! E pronto, como também sempre trabalhava... Mas este ano sim, estou a pensar em ir pra outras áreas... Não sei... Colégios privados ou mesmo nas outras áreas... Porque está difícil... E acho que para o ano, infelizmente, se calhar não vou conseguir no público, que é realmente o que gosto! Mas pronto...(Elena)</p>
	Critérios diferentes de concurso	<p>Então! Aqui é tão diferente do Brasil isso! No Brasil prestamos concurso, se passamos estamos colocadas e ninguém nos tira de lá! Fazemos uma prova, né? Aqui não! Aqui, até hoje eu não compreendo! Não tem prova... Quer dizer, agora tão querendo colocar né? Enquanto aquele Nuno Crato lá tiver teremos muitas coisas estranhas a acontecer! Não tem lógica nenhuma... Enfim... Aqui candidatamos e contam os nossos dias de aula e a nossa nota! Acha? No Brasil ninguém liga pra nota que encerramos o curso! O importante é que você acabou, se acabou é porque está habilitada pra trabalhar! E ai assim... (Luzia)</p>
Formação dos Professores		<p>- Mas eu percebi que no meio daquilo havia muito pouco... havia muitas situações em que a formação dos próprios professores era muito necessária... E isto foi uma coisa, que depois com o Movimento da Escola Moderna, aqui em Portugal, fizemos, durante, quer dizer, desde que o Movimento nasceu, portanto... ações como uma associação de formação em cooperação e, portanto, de todo um trabalho em conjunto que faz com que a gente conseguisse criar núcleos de interação e reflexão. (Jacques)</p> <p>- O que eu acho é que na relação aluno-professor, na situação transmissiva, para ela ter... Eu questiono a eficácia dela... Mas como é um modelo hegemônico, o que eu percebo que para um modelo transmissivo funcionar, tens que ter na frente da sala um professor com uma imensa cultura geral. E o</p>

		<p>que eu vejo aqui é que... Isto não é a culpa de uma pessoa específica, também não é culpa do sistema, mas de fato não está bem pensada a formação inicial dos professores, não está bem pensada a forma como se escolhe os professores. E neste momento, eu posso dizer que é verdade que não é possível implementar aqui, nas duas próximas gerações, estou a falar de gerações de 25 anos, o modelo Finlandês, por exemplo. Porque o modelo Finlandês parte do pressuposto que não existe na sociedade portuguesa e que começam pelo fato da forma como a profissão é valorizada, faz com que eles possam escolher... Eles escolhem os melhores! Aqui, sem querer ofender obviamente as pessoas que estão no trabalho, que a gente ainda tem aquela afirmação um pouco reacionária, mas que continua a se aplicar aqui que dá um pouco a sensação de que “se não sabes fazer então ensina!”. E portanto, sinto, as vezes, um desconforto quando eu vejo... porque existe muita coisa que eu não sei, mas quando eu não sei eu tenho uma posição com os meus alunos “olha, eu não sei, mas vamos procurar!”. Mas eu percebo que eu não saber numa posição transmissiva e de autoridade, ou eu conto mentiras, que é muitas vezes o que acontece, e os miúdos acreditam que é verdade porque o professor disse que é assim... Isso me faz lembrar do professor na Faculdade de Ciências, ainda na minha terra... Ele já era um bocadinho velhote e tinha feito um curso para provar a impossibilidade de sobrevivência em situações onde não há gravidade, por causa da respiração, dos pulmões, pronto... e mesmo depois de 69 continuavam a defender a ideia... E portanto, só tinha uma solução, dizer que os americanos tinham feito um cenário e que isto era impossível. Por um lado tens isto, né? Professores que costumam afirmar coisas que... E isto é grave! E começa com coisas muito simples, por não saber como se explica ou como se trabalha... por exemplo, eu não posso tirar o maior do mais pequeno, aí o miúdo quando chega no 5º ano, começa a ter álgebra e fica completamente perdido, porque ele não percebe o que são números negativos! Então, se eu o professor sempre disse que não se pode tirar o maior do mais pequeno... e agora eu tenho que fazer isso para reequilibrar uma equação, como é que é? Começa com estas coisas pequeninas, né? Que não são trabalhadas e que continuam a haver, né? Depois aquelas formas de organizar os cursos dos professores, em que eu posso ser especialista em uma coisa e depois ser generalista na mesma... Eu tinha na minha escola professores que tinham estudado para ser professores de Educação Física, mas não tinham lugar na Educação Física, depois vieram a chorar, ter comigo: “Eu estou no 1º ano, como é que eu ensino os alunos a ler e a escrever? Porque eu não sei, eu nunca aprendi!”. Este tipo de coisas</p>
--	--	--

		que não é possível! Não é possível existir estas coisas, né? E isto... quer dizer, quando a gente fala de certificação de professores, pode ser que foram certificados para ser bons professores de Educação Física, mas não foram certificados para serem professores do 1º ciclo... E isto agora mudou outra vez, né? Neste momento há uma via específica para o 1º ciclo, oxalá o que que vem daí! Mas, tas a ver? É isto que estou a dizer, são gerações perdidas, nestas aproximações de tentar perceber o que podemos fazer, né? (Jacques)
--	--	--

Quadro 6 - A experiência de ser imigrante		
Língua	Hibridismo (mistura de sotaques)	<p>- Agora minha mãe diz que eu também falo igual... Mas é uma coisa muito estranha! Quem tá lá (no Brasil) diz que eu falo o português de Portugal, quem tá aqui diz que eu falo português do Brasil... é uma confusão! Brinco que já não sei mais quem eu sou! (risos) (Luzia)</p> <p>- Aqui toda gente continua a gozar do meu r! Mas quando vou para São Tomé, ou quando falo com alguém por telefone... Me chamam de portuguesa! (Aurea)</p>
Recomeçar	Sentimento de nascer novamente	<p>Já estou há dez anos! Aliás, nove! Faço dez anos agora em agosto... Nunca esqueço a data, 18 de agosto de 2004... Vira um aniversário, né? Meu marido ri da minha cara, porque só me falta comemorar com bolo e tudo, mas é que é uma mudança na vida da gente e acho que temos mesmo de comemorar... É um recomeçar... Sei lá, parece bobeira? (Luzia)</p> <p>- Pois! Se calhar é porque ele nunca saiu assim do país dele, pra viver mesmo em outro lugar... Sempre estive cá em Portugal... As coisas todas que a gente aprende, reaprende ou adapta quando vai pra outro país... Tem que comemorar, porque não é toda gente que dá conta! (Luzia)</p>
Ser ou não ser		- Então, tas a ver? Foi até fácil no fundo... Por isso falo que não sou imigrante... apesar de comemorar meu aniversário (risos), não sou como os que vêm pra cá e trabalham em

imigrante	<p>más condições, sem apoio, sem conhecimento... Eu vim e tinha uma estrutura por trás... (Luzia)</p> <p>- Eu não sei se sou imigrante! Uns anos atrás publiquei uns artigos numa revista. Apareceu foi um colega meu da Lusófona que era responsável pela técnica da revista... E apareceu meu nome e depois: “Radicado em Portugal” (risos) Achei graça e fui procurar no dicionário o que era radicado, né? Não me sinto imigrante, talvez hoje em dia com a globalização poderia me sentir imigrante? Não sei... são experiências diferentes... (Apostol)</p> <p>- Eu sou um caso especial! (risos) Relativamente... O que que passam os imigrantes no país que escolheram? Eu tive contato, tive contato pela minha maneira de ser... Há uns anos atrás, uma pessoas conhecidas me ligaram para saber se eu podia arranjar qualquer coisa, mas era uma estadia temporária. A seguir alugaram uma casa, depois apareceram outros búlgaros... Um rapazinho que vivia numas barracas, trabalhava na construção civil, estava ilegal... E comecei a acompanhar de perto. Todo o processo de mobilização, trabalho, as vidas profissionais de cada um... E o que que tinham passado. Aliás são histórias... Que para mim davam para escrever um livro! E eu não sei se eu tinha espírito para passar pelo o que passam alguns imigrantes que eu conheço. São pessoas muito boas. Um deles foi extraditado, de França, diz que foi a primeira vez na sua vida que andou de avião, e quando estava ao lado do polícia disse até: “Desculpe lá, mas importa que eu sente ao pé da janela?” (risos). Porque ele vinha de França pra cá. Foi extraditado... Mas as histórias de passar as fronteiras, porque antigamente ainda haviam as fronteiras... Passar as fronteiras a pé, chegar em Portugal pedir um café e pedirem escudos e: “Ah, caramba! Estou em Portugal!”. Espírito destes acho que não tinha. Depois temos casos e casos... Cada caso é um caso único, um caso especial. Também sempre segui o que queria... Também tinham já uma relação com Portugal. Tinha colegas portugueses na faculdade lá na Bulgária. (Apostol)</p> <p>- É que como Córdoba está tão próximo! Eu pego no carro e em 5 horas estou lá, né? E vivendo em Madrid em 4 horas estava lá... E já lhe digo também... Em Madrid senti-me mais racismo que por exemplo aqui... Não sei... Sinto-me imigrante quando, por exemplo, quando vou ao SEF, não é? (Elena)</p> <p>- Eu não sofri preconceito, passei necessidades no início.. Muitas! Porque eu tinha desistido da educação e tive que fazer outras coisas, né? Trabalhei em lojas, descarreguei caminhões e limpei escritórios... Foram os meus trabalhos... Mas senti-me bem... É o que há! Fui sempre bem tratada! Acho que deviam ser todos bem tratados,</p>
-----------	--



		<p>né? E por isso não sou imigrante? Claro que sou imigrante! Que sinta se sou imigrante ou não... Não penso nisso! Quando vou ao SEF, quando vou à Embaixada... Mas sou imigrante de fato, né? Mas não pensas nisso, né? Claro que quando vês uma notícia na televisão e falam de imigrantes, tas com mais atenção porque és imigrante, né? Embora gostes né? E não seja... Não sei... Até é positivo, não é negativo, né? É a experiência! (Elena)</p> <p>- A primeira vez é que foi... Como posso dizer... Das duas experiências que tive... De mudar de país... Foram experiências muito diferentes... E a primeira foi o que podemos dizer que 'comi o pão que o diabo amassou'... Fui mesmo imigrante, sabe? Preta, pobre, SEF... (risos) Nada coloca mais a tarja de: você não é daqui, como o SEF, né? (Aurea)</p>
Episódio de discriminação	No local de trabalho	<p>Então... Essa foi uma situação muito triste pra mim... Mas foi a única! Sabe que ser brasileira as vezes não é fácil! E nesse momento foi a única vez que queria ser de outra nacionalidade... Enfim... Há que pensar que existe gente mal intencionada em qualquer lado, né? Bom... O que aconteceu foi assim... No Brasil eu costumava fazer reunião de país com todos os país, todos juntos... Achava mais fácil, porque tem alunos que não temos muito o que dizer... E aqueles que precisavam de mais tempo eu falava individualmente depois da reunião coletiva... Porque tem sempre assuntos de interesse geral, né? Bom, aqui, na escola onde eu trabalhava, as professoras costumavam fazer reuniões individuais... Ou seja, cada pai tinha um horário, né? E eu na altura resolvi fazer assim também... Já nem sei porque não fiz como costumava... Então, tinha um pai, que era o encarregado de educação do filho, um pai muito presente, sabe? O filho tinha muitos problemas de aprendizagem, tinha uma história muito complicada... A mãe tinha morrido por causa de drogas... Ai assim como todos os país ele tinha meu telefone e no dia da reunião me ligou perguntando se não podia ir mais tarde, porque ele ia ser atendido no início das reuniões... Eu começava a atender pelas 16 hrs, mais ou menos, e ficava até às 18hrs e 30m... Porque isso sempre atrasava e as auxiliares trabalhavam até às 19hrs... Então ele me ligou perguntando se não podia ser o último porque tinha tido um problema no trabalho. Olha, não me importe! Achava importante era que ele viesse... E se tivesse que ficar mais um pouquinho, né? Então ele chegou e eu fiz o atendimento como fiz com os outros país... E depois ele começou a mudar o tom da conversa... Sabe, ele não tentou me agarrar, não, nada disso... Mas começou a falar que estava muito tempo sozinho e que não se importava de ter uma brasileira como eu ao lado dele! Acredita? Olha, fiquei tão furiosa! Num primeiro momento não relatei o fato de ser brasileira, relatei ao fato de ser mulher! E mudei logo a conversa e dei por encerrada a reunião... E pensei, pronto, já colocaste o limite. Acredita que depois disso ele começou a</p>

		<p>me mandar mensagens? Olha, foi uma situação muito embaraçosa. Tive uma reunião com ele e a coordenadora para colocar os pingos nos is, como se diz. E no meio da reunião ele pediu desculpa e disse que eu devia ser uma brasileira diferente e que ele tinha se confundido! Acredita menina? Brasileira diferente? Como assim? Aquele dia foi pra esquecer! Saí da escola mesmo aos prantos... Depois disso ele só falava comigo o necessário. Sabe, se você falasse assim pra mim: “Lúcia, em Portugal vais ter problemas com os homens...”. Eu ia pensar: “Ok, eu sei me defender!”. Mas sabe, nunca tinha passado pela minha cabeça que isso aconteceria na escola... No meu lugar de trabalho... Mas pronto! São experiências... Depois disso comecei a adotar uma postura diferente, não que a culpa tivesse sido minha, sabe? Mas comecei a me resguardar mais... É uma chatice, mas quando se refere aos homens sou muito seca... É chato porque eu deixo de ser um bocado como sou, sabe? Não quero viver pensando no estereótipo, mas eu não posso esquecer que ele existe... E não quero dor de cabeça! (pausa) Enfim... (Luzia)</p> <p>- Olha... É como eu te disse, as vezes as pessoas não fazem por mal ou tem consciência disso... Mas tem determinadas piadas que surgem e que por vezes tornam as coisas um bocado cansativas... (Luzia)</p> <p>- A nível profissional, senti uma vez um episódio que podia ter classificado como xenofobia... o resto não! Com os colegas, com os familiares, com os amigos... Também somos nós que escolhemos o meio, né? A nível profissional não escolhemos, mas eu trabalho com pessoas fantásticas... E aqueles que não são fantásticos damos a volta! (Apostol)</p> <p>- Olha! O ano passado! Ir à secretária... No ano passado tive de fazer uma acta de reunião... Normal, já tinha feito antes! E depois da primeira acta... Olha! Não sei... É assim... Simplesmente ela me deu os papéis impressos, né? Eu tomei notas durante a reunião e ela depois pediu as notas... E eu disse: “Não, eu vou à casa, faço bem, depois dou-te”... E ela: “Não, não, não... Fica assim!”. Então claro, nas notas algumas coisas devo ter escrito em espanhol! São apontamentos que tu estás a tirar numa reunião! Depois tu vais à casa e faz a acta bem... Depois desta situação, chamaram-me à direção a dizer que era melhor eu não fazer mais actas... Mas eu disse: “Mas, porque? Eu fiz isto assim e assim...”. Eu tentei explicar, mas “Pronto, não faz mal! Já está... Assim ficas com menos trabalho...”. (Elena)</p> <p>- Portanto, fui falar com a coordenadora... eu prefiro falar as coisas... E fui falar com ela e disse “não percebi porque ... não me deixaste passar foi àquilo...”. E ela disse-me que preferia uma portuguesa a fazer as actas! E eu: “pronto, tudo bem...”. Foi a única coisa</p>
--	--	---

		<p>que assim... E é uma estupidez, que não é... De uma pessoa que ... Mas pronto... é um bocado, não sei... De outras coisas nada! (Elena)</p> <p>- Olha, tive uma situação... Que não sei se posso dizer que era por ser imigrante... Mas sim por ser preta mesmo... Aliás, mais de uma... Mas desvalorizo, sabe? Nós santomenses não somos como os angolanos, por exemplo... Até temos uma relação amigável, bastante amigável com os portugueses... Mas ouvi uma vez de um pai: “Esta preta é professora?” Claro que neste dia fui pra casa muito chateada... Mas tento desvalorizar... Mas é um processo um pouco complicado... Porque os miúdos também reproduzem estas coisas que escutam... Mas fiz disso algo para trabalhar com eles... De aceitar a diversidade... (Aurea)</p>
	Na sociedade	<p>- Foi a nível pessoal... Exercício do dever cívico. Era uma mesa de voto, num referendo, acho que foi num referendo... Um dos vizinhos estranhou, o que fazia um Búlgaro numa mesa... É natural, né? Tinha alguns comentários muito desagradáveis, mas acontece... Também tem que se dar desconto, né? (Apostol)</p> <p>- Senti uma única vez na minha vida, mas fora do ambiente de trabalho... (Apostol)</p> <p>- Mas a escola é um reflexo do que se passa nas ruas, né? Isso do colonialismo ainda está muito presente... E sei que se fosse branca não tinha passado por muita coisa... Mesmo com a família do meu marido! A mãe dele... Ai as sogras! (risos) (Aurea)</p> <p>- Quando cheguei, na segunda vez... Que vinha pro contexto português, diríamos assim... Quando cheguei tive um almoço de família pra conhecer a família do meu marido... Eu já sabia que podia enfrentar alguns problemas... Ele tinha me falado... E o almoço foi muito estranho! Teve uma hora no almoço... Ai... Já não lembrava disso há algum tempo... Porque como te disse, estas coisas deixamos passar... E hoje tenho uma boa relação com a minha sogra... Imagina, ela já está bem velhinha e eu que vou com ela pra todo lado! Quando acontece alguma coisa não é pra filha que ela liga... É o meu telefone que toca! Mas pronto... No início... Naquele almoço ouvi alguns comentários do tipo: “bem sabia que meu filho ia seguir os passos do pai!”... Imagina! Isso porque o pai dele teve em Moçambique e teve lá um caso! Um caso... Arranjou outra mulher! Teve um filho lá... Aqueles filhos que ninguém conhece! E ela logo fez esse tipo de comparação... Aí depois quando ficou a me conhecer melhor... Que viu que eu queria trabalhar, que gostava mesmo dele... Que eu já tinha nacionalidade... Aí as coisas amansaram... Mas foi difícil!</p>

		<p>(Aurea)</p> <p>- Da primeira vez foi diferente... Ouvia algumas coisas, mas me passava ao lado... Na faculdade... Mas como eu estava 'com os meus' diríamos assim... Não convivia muito com portugueses... Então... (Aurea)</p>
Conhecer/Pertencer à cultura portuguesa		<p>O dia-a-dia é feito com portugueses! Então adaptei-me bem... Eu faço cozido à portuguesa, eu faço a sopa, como os portugueses, de legumes... E faço a canja, e faço... (risos) Pronto, faço as comidas, não é? O bacalhau e... Pronto! Eu conheço, por exemplo, pessoas que estão aqui tipo há 10 anos, de Espanha... Que realmente não sabem como vai a cultura portuguesa! Porque não convivem com os portugueses! Mesmo que saibam o português, porque falam já há 15 anos, se calhar... Não... mesmo as expressões e tudo mais, expressões faladas... Não as tem! Porque o convívio deles é com espanhóis e não com portugueses! Com os portugueses quando vão comprar, ou quando vão à alguma coisa pública, né? Alguma entidade ou... Mas no dia-a-dia... É espanhol o dia-a-dia deles! (Elena)</p> <p>- Hoje a minha sogra até dá risada! Porque ela me ensinou muitos pratos portugueses, diz que eu cozinho melhor que a filha dela! (risos) Já me sinto em casa... Ainda sinto falta de algumas coisas, mas me acostumei, posso dizer que sou portuguesa! (risos) Aprendi a gostar de outras músicas, outras comidas... (Aurea)</p>
Receptividade Portuguesa		<p>- Mesmo a trabalhar em outras coisas, fora da educação... As pessoas... Eu senti mais racismo, por exemplo, em Madrid, do que aqui! Mais racismo por ser de Andaluzia... Do que aqui... Aqui ao contrário... "Ah, és espanhola?", "Ah, que bom! De onde?"... Muito bem! Acho que Portugal é um povo espetacular neste sentido! (Elena)</p> <p>- ... Acho que nunca me aconteceu aqui, coisas que, por exemplo... Em Madrid, eu estava a dar uma aula ao 6º ano e não me lembro agora, porque já não pensava nisto há muito tempo... Não em lembro agora o que eu comentei com os alunos... Que um dos alunos levantou e disse: "Professora, vá para o teu país!" (risos) Tas a ver? E isto foi em Madrid! Portanto... Em Madrid, por exemplo, eu teria muita coisa para dizer... Aqui eu não tenho nada... Não... Porque a minha experiência, se calhar...(Elena)</p>

Quadro 7 - Ser professor imigrante		
Adaptação	Processos de aprendizagem adaptados aos novos contextos	<p>- E depois a gente muda tem que aprender as coisas do lugar onde estamos... Nem precisa ser de país! Imagina, eu nunca dei aulas na zona rural, mas acho que tem de ser diferente! A realidade é outra, então também tinha que me adaptar... Claro que tem a mesma base, o que mudando de um país não tem, especialmente na História e no Português! (Luzia)</p> <p>- A verdade mesmo é que a gente tem que se reinventar quando muda de país! Eu podia te dizer que sou a mesma professora que era no Brasil... E vai ser mentira! Primeiro porque eu já não sou a mesma, né? Mesmo se tivesse lá eu não seria... E segundo porque existem outras lógicas aqui... E é como começar de novo... Não quer dizer que eu não tenha aproveitado tudo o que aprendi nos meus anos de trabalho no Brasil... Mas tive que aprender muitas coisas, não falo só de conteúdo... (Luzia)</p> <p>- Digamos que o pacote é o Movimento da Escola Moderna! Porque estas pessoas são importantes, mas existem outras pessoas que também são importantes... E isto nunca teria tido, nem na Bélgica, porque na altura éramos... na França poderia ter sido possível, com os grupos de Pedagogia Institucional que existem por todo lado na França... Na altura teria sido muito difícil, nos anos 80... Porque só existia em Paris e eram grupos muito fechados... Nos outros países da Europa, na altura, andava-se um bocadinho à deriva no pensamento pedagógico... Mentira! Havia um grupo muito bom na Espanha, que era o Movimento Cooperativo da Escola Popular... Mas na altura que eu vim para Portugal, foi uma altura em que foi o primeiro governo socialista e aquele grupo foi praticamente aniquilado, porque houve uma ideia de que “agora, com o governo socialista vamos todos mudar o mundo...”, né? E isto foi uma coisa que sempre conseguimos evitar aqui em Portugal e deve-se muito disso ao Sérgio, de ter a lucidez de não se embarcar em aventuras políticas, momentâneas, porque o nosso trabalho está na sala e na formação dos professores. Esta marca do movimento é muito clara pra mim! Eu não seria o formador que sou sem ter essa rede de retaguarda do movimento! (Jacques)</p> <p>- Isso tudo, fez com que eu aprendesse muito! A diferença do que é trabalhar em São Tomé e Portugal.. As escolas... Aprendi muito, nem sei especificar... É uma realidade completamente diferente... E mesmo fazendo o curso aqui... Minha experiência toda foi lá... Seja como aluna u como professora! Por isso, adaptar ao contexto me trouxe</p>

		<p>muitas aprendizagens! Acho que su muito melhor professora hoje! Até mesmo de aceitar os diferentes contextos, sabe? Porque os contextos são diferentes não só quando mudamos de país, não é? E isso dei-me conta, quer dizer... Não que eu não soubesse... Mas quando comecei aqui e as diferenças eram tão grandes... Era tão diferente do que eu estava acostumada... Só quando cheguei aqui percebi a real importância dos contextos! De como os contextos dos alunos, como o nosso contexto quase que condicionam a nossa prática! (Aurea)</p>
Língua/Sotaque		<p>- Ah, tem sempre uma piada pra fazer com o sotaque, por exemplo! De que meus alunos poderiam começar a falar “abrasileirado”... Eu tenho consciência disso. Tento falar com eles o mais “português” possível, não falo da maneira que estou falando aqui com você... Porque eu sei que eles são portugueses e que eu estou em Portugal... Mas também não vejo problema se meus alunos usarem algumas expressões brasileiras por minha causa... Alguns colegas, não foi por mal, tenho certeza, mas alguns colegas já fizeram piada sobre isso, sabe? Eu não digo nada, porque não vale a pena... Mas isso as vezes custa um bocado... Só teve uma vez que eu me passei! (risos) Foi com uma colega minha alentejana! Eu disse pra ela: “Ok, meus alunos podem falar mais cantado, mas e os seus? Falam alentejano e nunca ninguém disse nada!”. Essa coisa da língua é muito forte, né? Por vezes nem parece que falamos todos português, mas acho que tem que aproveitar essa riqueza! Mas pronto... Essa foi a única vez que falei alguma coisa... No geral fico calada. (Luzia)</p> <p>- Com os miúdos foi um processo engraçado! De aprendizagem recíproca. No dia em que íamos pra natação... e eu disse: “Preciso de toca, fato de banho, chinês...” (risos) Os miúdos logo: “Chinês professor?”. Pronto! E foi aos poucos... Entretendo, lendo, estudando, feito formações na minha área, também...(Apostol)</p> <p>- Mas foi um processo muito engraçado! Eu na época comecei com dicionários de português-russo! Porque português-bulgáro são dicionários que só há 10 anos atrás que foram criados... Agora eu tenho um dicionário búlgaro-português, mas pouco uso, sinto necessidade as vezes por causa de algumas terminações...(Apostol)</p> <p>- Cheguei cá em 92, em novembro, cheguei cá e falava meia dúzia de palavras e o desafio era mais a língua, no primeiro ano... Aliás, aprendi com os miúdos! Chegaram para mim e disseram “Posso vazar?” E eu disse: “Podes!” Foi-se embora e eu pensei: “Na próxima não vazas!” (risos). (Apostol)</p>

		<p>- Sim, sim... Claro! Mas eles adoravam! (risos) Então, lembro-me que... Como estava a dar música, lembro-me que inventava algumas canções, né? E pronto, eu falo com a boca mais aberta do normal, não é? Os portugueses falam com a boca mais fechada... Então os alunos, quando expuseram as canções, os próprios pais diziam: “Tão engraçado!” (risos) Porque abriam a boca demais! E eles... Pronto, foi muito bom! Muito bom... (Elena)</p> <p>- Olha, os alunos adaptaram-se... sabe, foi engraçado porque minha mulher é do Alentejo, do sul do país... Então, de vez em quando, não tanto os miúdos, mas mais os pais diziam que os miúdos iam para casa com palavras que não eram portuguesas e que além disso tinham um sotaque alentejano! (risos) (Jacques)</p> <p>- Porque assim, as vezes eu inventava uma palavra e depois como eu não tinha... Agora, o que aconteceu muito rapidamente, e isto foi facilitado pela forma como eu me relaciono com os miúdos, como é óbvio. É que eles aperceberam-se, muito rapidamente que para a língua falada podiam estar a vontade para me corrigir sempre que fosse necessário. E eu dizia espontaneamente “Olha, isso eu não sei como que diz em português, mas eu vou procurar” ou “Isso eu não sei como se faz...”.(Jacques)</p> <p>- Eu tive algumas dificuldades, porque é engraçado que eu corrijo os erros ortográficos de muitos colegas meus portugueses, portanto não tenho problema de ver como se escreve as coisas, tenho alguns problemas na síntese, né? Como constroem as frases normalmente, ainda com algumas influências germânicas, mas depois na escrita estou muito, muito seguro. As vezes eu sei que estou a falar mal uma palavra e sei como se tem que escrever, portanto eu vejo a imagem da palavra. E portanto, nesta aproximação, eles sabiam que “Olha, com o Jacques, as vezes, tem que se perguntar o que ele quer dizer”. E depois havia muitas situações, sobretudo no início, em que eu dizia a eles que não sabia como dizer, mas podíamos procurar... E o “vamos procurar” era sempre uma aventura, porque estávamos, naquela altura, tive a ver isto há pouco tempo também, já não me lembrava disso, os nossos computadores eram só para fazer trabalho geométrico. Era o programa que tinha na época, que era Programação Loco, que era gráfico, que os miúdos criavam micro-mundos, não havia processamento de textos, nem havia corretores ortográficos, nem havia internet, não é? Não existia, a internet começou 2 anos depois de eu estar lá na escola. Então quando eu ia a procura de alguma coisa era sair da sala, ir à procura de dicionários, se houvesse, se não ia falar com os outros... E este ir à procura, também, foi todo um trabalho que a gente fez, né? Querem saber como os belgas dizem, então vamos lá falar com os belgas, né? E</p>
--	--	--

		<p>portanto, criamos projetos neste sentido na escola da Voz do Operário. (Jacques)</p> <p>- A verdade é que não adianta! Eu vou carregar o r mais puxado sempre comigo! (risos) E os meus alunos se acostumam rápido a isso! O sotaque português, por exemplo, também influencia na escrita deles... Os miúdos quando começam a escrever muitas vezes colocam a letra e depois do r, porque falam assim! (risos) Já tive alunos que colocaram rrr em carro, não 2, mas 3! (risos) Tenho certeza que foi por causa do meu sotaque... Mas isso trabalha-se! (Aurea)</p>
Reconhecimento	Esforço por ser considerado profissional	<p>- As pessoas fazem as brincadeiras, não fazem por mal... Mas tem dias que não levamos a brincadeira sempre da mesma maneira, né? Acho inclusive que isso já diminuiu muito... No começo faziam mais... Talvez porque ainda estavam me conhecendo... Agora não. Já conhecem o meu trabalho, sabem como eu funciono... (Luzia)</p> <p>- De tudo! De ser professora! Não que eu não fosse professora lá... (risos) Mas ser considerada uma boa professora aqui também! Porque mesmo que as pessoas não digam e podem até nem pensar isso, a verdade é que a gente tem sempre que provar que somos bons! Em tudo na vida quase, né? Mas ainda mais quando somos os que “vieram de fora”... Ainda mais com a crise agora... Imagina, tantos professores que não estão colocados... E eu que vim de fora, que tinha meu trabalho no Brasil... Chego aqui e, mesmo que por merecimento, estou a trabalhar! Sinto sempre que tenho de dar meu melhor pra provar que mereço estar aqui também... Sempre busquei dar o meu melhor no trabalho, mas nesse caso tenho que dar o melhor duas vezes, entende? (Luzia)</p> <p>- Claro que no primeiro ano, o primeiro impacto foi uma coisa assim. Alguns, como te digo, desligados! Não é? Não se importaram... Se estivesse lá eu ou outra pessoa... Tanto faria! Percebes? Mas ouve outros que não... E disseram-me passado algum tempo: “Oh professora, eu dei-lhe um mês...”. Disse-me na cara! “Dei-lhe um mês e disse ao meu marido que a minha filha vinha de um particular e tinha lá um lugar reservado e se eu não gostasse de si eu pegava a minha filha e punha lá.”. E graças a Deus gostaram e ficaram comigo até o 4º ano! (Florina)</p> <p>- Por exemplo, não é que eu não ache normal, talvez seja normal, como te digo... Mas pra mim foi constrangedor e foi penoso sair de lá, como professora titular, entendes? E entrar cá como contratada! Percebes? E depois de 8 anos de estar cá, consegui me vincular este ano, graças a Deus! Não é que eu ache anormal, pecerbes? Talvez seja</p>



		<p>normal, como te digo, porque saindo de um país e vindo pro outro... Provavelmente seja normal começar do zero! Pra mim foi penoso! Porque depois de 10 anos... Tas a perceber? E de estar a ser já titular, ou seja, já... Não é vinculada... É mais que vinculada. Percebes? Eu estava lá e ninguém me tirava de lá! Percebes? Cheguei cá como contratada, que podia em qualquer momento pular para qualquer sítio do país e isto fez-me confusão. (Florina)</p> <p>- A nível de colegas... com exceção dos últimos anos, das mudanças que o Ministério da Educação estava a introduzir, não senti que era olha de outra maneira ou... Mas só ouve comentários relativamente a minha origem, de colegas que não compactavam e não aceitavam a minha maneira de trabalhar, a autoridade... foi algum comentário do tipo: "Será que não tínhamos ninguém mais apto? Deixaram um búlgaro a dirigir..." ou coisa do gênero... Mas isso também, nós vamos conhecendo as pessoas e precisamos dar um bocado de desconto... É um assunto que nunca abordei e nunca prestei atenção. Porque ao longo dos anos também se comprovou que o que interessa são os resultados. (Apostol)</p> <p>- Ai imagina, não consideraram minha experiência em São Tomé... E quando comecei quase que tive que convencer toda gente que ensinar não era algo novo pra mim! Tive mesmo que provar para alguns colegas que era capaz de fazer isso! Que não é porque vinha de um lugar onde o sistema é horrível que não era capaz de ensinar... Na verdade, se formor pensar bem... Ensinar com tão pouca estrutura que é o desafio! (risos) Mas acho que é normal... Muita gente nunca nem ouviu falar de São Tomé... É o que pensam da África em geral, né? Partem dos estereótipos mesmo... E temos que desconstruí-los! (Aurea)</p>
Enquanto experiência formativa		<p>- Sempre colabora, né? Acho que tudo que fazemos colabora pro profissional que queremos ser... Dizer como colaborou é que não é fácil! (risos) Porque acho que levamos tempo até nos apercebermos da mudança... Porque a idéia é aproveitarmos o que aprendemos de novo na nossa prática, né? Mas é como eu te disse... Certamente eu não sou a professora que eu era... Seja porque os anos passaram e tenho mais experiência, seja porque me integrei num sistema de ensino diferente do que estava acostumada... Se você voltar a me entrevistar daqui uns anos certamente serei outra Luzia! Outra professora! Apesar de achar que agora as aprendizagens serão diferentes... (Luzia)</p> <p>- Ah, quando eu cheguei eu tive um banho de coisas novas, né? Modo de falar com os</p>

		<p>alunos, limites a impor, burocracias, o que se pode ou não fazer, como trabalhar com o quadro interativo, como os departamentos são organizados... Essas coisas! Então tive esse banho... E agora que eu já sei disso tudo, o aprendizado será diferente... Será como era no Brasil, quando eu saí de lá... Porque nós estamos sempre aprendendo... (Luzia)</p> <p>- Um momento marcante na minha formação? Olha, o momento marcante... Eu vou ao acontecimento mais próximo... A minha entrada em 2004 para a Direção! Foi um desafio muito grande! Não tenho formação especializada na área. Fiz praí um ano de curso de organização e gestão, E não finalizei, porque naquele ano faleceu o meu pai e tive que voltar ao meu país e com aquele número de faltas não era possível concluir. Fiquei só com um cheirinho do curso. Mas, entretando, encontrei com mulheres sábias! (risos) Com formação na área e o anterior contato com o Conselho Diretivo da João dos Santos... Depois vai da pessoa! Apostar em diferentes áreas... E sempre fui curioso, desde que entrei... Até me recordo, na parte administrativa sempre... Até hoje a Dona Teresa diz, que de todas as escolas que chefiou, fui a pessoa mais curiosa que ela teve! (risos) E é verdade. Porque assim, reconhecendo que não sabemos é que chegamos lá! E mesmo que se leia... há muita coisa que está lá... E há muita coisa que depois cruzar com o dia a dia... (Apostol)</p>
Processo de afirmação perante os pais		<p>- Não, pelo menos no que diz respeito a minha pessoa... A relação que eu estabeleci lá na Romênia com os meus alunos e com os pais dos meus alunos foi a mesma que eu estabeleci cá. Não estou habituada a trabalhar de outra maneira. Por isso eles tiveram de se adaptar a mim, praticamente. Eu, o primeiro contato que eu tenho com os pais é por no quadro o meu nome e por baixo meu telefone e o meu email, para eles saberem que eu estou lá a 100%, portanto eles têm que saber que não tem lá um professor que está com o chicote, percebes? E sim que tem lá uma pessoa que ensina, que ralha, que faz de tudo! Percebes? E a minha mentalidade é muito simples, querem resultados ajudem-me! Não posso fazer sozinha... Percebes? - O que eu faço cá continua-se em casa se quiserem resultados, se não quiserem, façam como entenderem, mas no final não me venham reclamar! Porque não vai haver resultados, porque eu aqui não consigo fazer milagres! Alguém tem que continuar o meu trabalho em casa da mesma maneira, senão não dá! Se eu pedir uma coisa é pra ajudar e fazer... Porque eu não peço pra mim, eu peço para os vossos filhos. Querem bem, não querem tudo bem! E isso era lá e é aqui! Igual! Eu reagi, relacionei-me com as pessoas e com os alunos da mesma maneira. (Florina)</p>

		<p>- Sempre me dei muito bem... Quer em Belém ou em Carcavelos. Sempre foi uma relação muito boa. No início, eles na primeira reunião, quando vêm... Quando vêm que... Pronto... É espanhola e tal... Se calhar duvidam um bocado! (Elena)</p> <p>- E se calhar, depois, como me dou bem com as crianças... E qualquer problema que há, mostro-me empenhada e disponível e tudo mais... Acho que... quando já me viram duas vezes, já percebem... Pronto! Gostam, gostam! Nunca tive problema de nenhum tipo... (Elena)</p> <p>- Alguns pais ficaram um bocado... “Mas espanhola?”. Mas não... Senti diferença, conforme as escolas... Porque trabalhei em várias escolas, né? Daqui do concelho de Cascais... e onde fiquei mais tempo, foi na Torre, mas é um bairro social, onde as pessoas... Parece que não sei... Valorizam mais! Não sei... E os pais acolheram-me muito bem naquela escola! Lembro-me de, por exemplo, na escola de 1º ciclo do Estoril... Que os pais não achavam graça! Mas pronto... Não tinham muito por onde... Mas de fato só estive um ano! Não sei se foi pelos pais que disseram que não ou... Pronto... Também gostava mais da outra escola, onde fiquei... e o ambiente e tudo era mais... Não sei... Acho que nos bairros sociais as pessoas são mais... Valorizam mais... E também é uma comunidade estrangeira! Nos bairros sociais há muitas pessoas de outros países, então... Trabalhou-se muito, fizemos projetos... Trabalhamos com os autistas, desde o primeiro momento... Porque tinha uma sala TAIP de autista... então a comunidade, no geral, ficou aberta... E continuo com uma relação com as pessoas de lá... (Elena)</p> <p>- Os pais? Ai os pais! (risos) Dão muito mais trabalho que os filhos, né? Mas pronto... Acho que no início é sempre confuso pra eles... Não estão acostumados com professores de outros lugares... Mas depois, quando as crianças começam a ler, quando vêm que o nosso trabalho está a dar resultado... Aí ganhamos! É assim que conquistamos os pais! Com o resultado dos filhos! Com o carinho que os filhos têm por nós... (Aurea)</p> <p>- Uma vez uma mãe me disse assim: “Sabe professora... Eu já estava a procura de outra escola pro João... Não acreditava mesmo em si... Mas o João quando soube fez uma birra daquelas! E eu percebi que ele gostava mesmo de si... E que por isso alguma coisa estava a correr bem!” (risos) Não sabia se me sentia lisongeadada ou ofendida! (risos) Mas é isso! Conquistar os filhos! (Aurea)</p>
--	--	--

<p>Dificuldades de reconhecimento</p>	<p>- Os pais obviamente ficaram assustados quando me viram! (risos) Eu também ficaria assustada no lugar deles! É óbvio! Sempre, no primeiro impacto, vejo, pelas caras deles... Não foi assim este ano, porque peguei uma turma que já me conhecia, pelo menos por cara. Percebes? E foi diferente. Mas o primeiro impacto foi... Tanto lá como em outras escolas que eu tive... (Florina)</p> <p>- Ah, não sei dar-te um exemplo agora, mas constrangedora no sentido de ser olhada, sei lá... porque eu era diferente. Provavelmente por eu me atrapalhar em alguma situação por causa das emoções e rirem de mim... Percebes? Mas é normal. Isso em relação aos pais, não aos alunos e colegas. Eu sempre pedi a Deus que me ajudasse a falar de maneira que os alunos me compreendessem, foi a única preocupação que eu tive. Não é que não me importei com os pais, importei-me, mas a minha preocupação foi para com os alunos. Sempre tive este desejo de falar corretamente para que eles compreendessem tudo. E sempre lhes disse que para caso não percebessem algo, para perguntar. Mil vezes se fosse preciso, não me importava. Percebes? Mas não, nunca tive problemas... Graças a Deus. (Florina)</p> <p>- Alguns... Em 96, no meio dessa turma havia um miúdo, o Joãozinho, que chumbou. E a mãe fez recurso, durante as férias sempre foi contactada pela escola e pela Inspeção Geral da Educação... E achei piada, porque a senhora tinha dito: “Como é possível um professor Hungaro estar integrado no sistema educativo português?” Pronto, tive que responder que não era Hungaro! (risos) E muitas situações acabo por dar a volta... “Sou de Lisboa... Sou de nacionalidade portuguesa...”. Estranham, depois quando perguntam a origem aí é diferente, né? Mas em situações muito pontuais que eu senti esta estranheza, depois fiz uma empatia... (Apostol)</p> <p>- Os professores da monodocência, era o primeiro ano das AEC... Então elevaram o fato de ir monitores, porque eles não nos tratavam como professores, tratavam-nos como monitores... E isso não mudou... É... Como inferiores, né? Nós fomos lá invadir o espaço! Ainda por cima, uma... Lembro-me de uma colega que é de francês, mas que estava a trabalhar no 1º ciclo, que não conseguiu de francês, porque entretanto abriu espanhol! Então os miúdos preferiam espanhol! Então ela não gostava de espanhol e de... Pronto... Era um bocado... Neste sentido... Era uma pessoa que não... Via-se que não gostava mesmo! E hoje em dia ainda está lá... Mas... Agora é diferente, já me trata como uma colega, porque já estou no Ministério... (Elena)</p>
---------------------------------------	--

<p>Usar o facto de ser imigrante a seu favor</p>		<p>E lá foi muito importante o trabalho de aproximação de mundos diferentes, com coisas muito interessantes, né? Porque entretanto estando perto do bairro, naquela altura quando havia miúdos que faziam coisas e queriam apresentar, eu corria o bairro a procura dos pais e das mães para os trazerem para a sala, para verem o que os miúdos tinham feito. Tentando mostrar que muitos sabiam fazer coisas! E depois, o encontro entre os mundos foi muito interessante! Nunca consegui fazer uma correspondência entre eles e a Voz do Operário, por exemplo, o que é interessante... Nunca encontrei nenhum colega da Voz do operário disponível para fazer isso, porque eram mundos completamente diferentes. (Jacques)</p> <p>- - E lá me valeu de ser estrangeiro, porque quando entrei na sala, a primeira coisa que eles fizeram, como fazem com todos os professores, são miúdos de 10 anos, mas que na prática tem 12, 13 anos... A primeira coisa que fazem é desatar a falar em crioulo, porque é, sobretudo, uma comunidade Cabo Verdiana. Falavam em crioulo e eu estava a ver isso e eu respondi em Flamengo! E eles continuaram em crioulo e eu continuei a falar em flamengo. E depois, numa certa altura, uma das miúdas, se vira para mim “O que o senhor fala?” e eu “Ah, tu falas português? Eu também! Talvez assim a gente se entenda, né?”. Pronto, este foi o meu primeiro contato com eles, né? E depois fiz um bocadinho, como diz o Sérgio, de imigrante fingido e dizia “Estamos no meu país falamos flamengo, estando no vosso falamos crioulo, agora aqui, estamos no país deles, então temos que falar português que é a língua deles, agora o que não quer dizer que eu não queria aprender coisas da vossa língua e não estou disposto a ensinar coisas da minha língua.” (Jacques)</p>
--	--	--

## **Anexo C – Requerimento para qualificação profissional**

Requerimento para instrução do processo de reconhecimento de qualificações profissionais de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário adquiridas no estrangeiro

No requerimento, dirigido ao Diretor Geral, devem constar os seguintes elementos:

Dados Pessoais

- Nome completo;
- Nacionalidade;
- Morada;
- Contacto telefónico;
- Endereço eletrónico;

Sobre Qualificação Profissional

Diplomas, certificados ou outros títulos possuídos com indicação de:

- País que os concedeu;
- Data de aquisição da qualificação profissional;
- Área de docência;
- Nível de ensino em que pode exercer a profissão.

O que vem requerer

Grupo de Recrutamento/ domínio para o qual pretende a autorização de lecionação e justificação do pedido

Data;  
Assinatura.

## **Anexo D- Lista de documentos para o reconhecimento**





Lista de documentos requeridos para instrução do processo\*

<input type="checkbox"/> Documento oficial de identificação com menção da nacionalidade;
<input type="checkbox"/> Prova de idoneidade, nos termos do art.º 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário: <ul style="list-style-type: none"><li>• Atestado Médico ou Declaração (de acordo com o art.º 1.º do Decreto-Lei n.º 242/2009, de 16 de setembro);</li><li>• Certificado de Registo Criminal;</li></ul>
<input type="checkbox"/> Diplomas, certificados ou outros títulos possuídos;
<input type="checkbox"/> Plano de estudos dos cursos, indicando: <ul style="list-style-type: none"><li>• Disciplinas obrigatórias e opcionais;</li><li>• Duração e carga horária de cada disciplina, número de ECTS ou de unidades de crédito (quando aplicável);</li><li>• Elementos relativos à prática pedagógica supervisionada/estágio;</li><li>• Escala de classificação com a indicação do mínimo de aprovação;</li></ul>
<input type="checkbox"/> Documento emitido pela autoridade competente do Estado membro ou signatário reconhecendo que as habilitações do requerente configuram uma habilitação profissional (de acordo com a Diretiva Comunitária 2005/36/CE), indicando o nível de ensino e área(s) de lecionação; No caso do Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil, o documento deve ser emitido pela Secretaria de Estado na área da Educação, do Estado Federal onde foi obtida a qualificação profissional para a docência;
<input type="checkbox"/> Certificado de domínio da língua portuguesa emitido pelo Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira (CAPLE), excetuando os casos de dispensa de realização da prova, previstos no art.º 6 do Despacho n.º 22238/2009, de 7 de outubro.

\*Documentos originais ou fotocópias devidamente autenticadas. Os documentos em língua estrangeira têm de ser acompanhados da respetiva tradução, realizada por tradutor devidamente certificado.

## **Anexo E – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas**

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.